

Samfunnsfagslærere mellom mål og danning

*En diskursanalyse av samfunnsfagslæreres samtale om
god undervisning*

Simen Husom



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Samfunnsfagslærere mellom mål og danning

Copyright

2015

Samfunnsfagslærere mellom mål og danning

Simen Husom

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Copy Cat, Forskningsparken i Oslo

IV

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i to lærerkollegium som har en ustrukturert samtale om samfunnsfagundervisning i fokusgruppeintervjuer. Ved hjelp av transkribert materiale av fokusgruppene har jeg kategorisert, og kodet samtalene kvalitativt. Oppgaven anvender Ernesto Laclau og Chantal Mouffes (2001) diskursbegrep for å analysere meningskategoriene. Ved hjelp av deres diskursbegrep analyserer jeg hvordan lærere snakker om kvalitet innenfor samfunnsfagundervisning. For å forstå hvordan lærerne snakker om kvalitet, legger oppgaven vekt på å analysere lærernes syn på hva som er verdifull kunnskap i samfunnsfaget. Innenfor det diskursive feltet om undervisning, identifiserer jeg to diskurser som påvirker lærernes syn på kunnskap og pedagogisk praksis. Den første diskursen kaller jeg målstyringsdiskursen. Denne oppfattes som hegemonisk ved at den er lansert i læreplanens kompetansemål. God undervisning innenfor et målstyrt perspektiv, handler om å øke elevenes læring innenfor grunnleggende ferdigheter. Den andre diskursen lærerne trekker på, er samfunnsfagdiskursens dannelsesideal. Dannelsesidealet hevder at dannelse er noe mer enn læring. Blant annet skal samfunnsfaget bidra til at elevene oppøves til å bli samfunnsborgere som kan handle på et etisk, solidarisk og moralsk grunnlag (Klafki, 2001). Ifølge Dewey (2000) krever dette en progressiv pedagogikk, hvor elevene får handle i tråd med dannelsesidealet i undervisningen (Biesta, 2007). Oppgaven viser slik hvordan lærerne snakker om undervisning og kunnskap ved å trekke på to diskurser. Målstyringsdiskursen fremstår som hegemonisk ved at lærerne snakker om undervisning og vurderer elevene etter læreplanenes kompetansemål. Samtidig snakker lærerne på en sårn måte at de tillegger momenter i målstyringsdiskursen en mening som ligger nærmest egen overbevisning. Gjennom hverdagslivets motstand skaffer lærerne seg derfor et handlingsrom til å undervise i samfunnsfag på en måte som fremmer eget kunnskapssyn. Lærerne har derfor en egen diskurs om god undervisning i samfunnsfaget som er plassert mellom samfunnsfagdiskursens dannelsesideal og den målstyrte diskursen.

Forord

Nå er en fem år lang utdannelse på Blindern over. Tiden har for det første gått veldig fort, samtidig har de fem studieårene vært utfordrende, trivelige og utviklende. Med denne masteroppgaven setter jeg derfor et foreløpig punktum på min karriere som student. En masteravhandling skrives ikke helt på egenhånd, og derfor er det flere støttespillere som fortjener stor takk.

Jeg vil først og fremst takke min fantastiske veileder Elin Sæther, som gjennom hele denne prosessen har dyttet meg i riktig retning og sett løsninger på alle mine problemer. Uten deg hadde ikke denne oppgaven kommet i havn! Takk for at du har hjulpet meg med forskningsprosessen, skriveprosessen og med å holde motet oppe.

De ni lærerne som fant tid til å være med i dette prosjektet, fortjener stor takk. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Spesielt vil jeg takke de to lærerne som velvillig rekrutterte kollegaer til fokusgruppene.

Takk til Emil og Øystein for sosialt og faglig selskap gjennom flere år. Takk til Per, Mari, Karoline og Isalill, som alle sammen har inspirert meg til å fortsette veien mot lærerlivet i en fantastisk praksisperiode. Tusen takk til dere alle sammen med forskjellige bidrag i innspurten av skriveprosessen. Jeg er takknemlig!

Til sist fortjener Even og Helene stor takk for støtte, ferdige middager og renvasket leilighet gjennom de siste månedene med skriving. Takk for at dere har holdt ut med meg! Jeg vil også takke mamma og pappa for at dere er verdens beste foreldre, og ikke minst innehaveren av uttrykket som i innspurten av masterprosjektet har blitt mitt mantra: En lyt bære ta seg på tak!

Universitetet i Oslo, mai 2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og mål for oppgaven.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Oppgavens oppbygning.....	4
2	Teoretisk grunnlag.....	5
2.1	Innføring i diskursanalyse	5
2.2	Diskurser er konstituerende	6
2.3	Laclau og Mouffes diskursteori.....	7
2.4	Diskursens struktur.....	9
2.5	Identitet og gruppedannelse	10
2.6	Hegemoni.....	12
2.7	Undervisning som diskursivt felt	13
2.7.1	Nye kunnskapsmål	13
2.7.2	En målstyrt pedagogikk.....	15
2.7.3	Samfunnsfagdiskursen	17
2.7.4	Danningsidealet.....	19
3	Metode.....	22
3.1	Metodologi.....	22
3.2	Forberedelse av prosjektet.....	22
3.2.1	Informanter.....	23
3.2.2	Hvorfor fokusgrupper?.....	25
3.3	Forskerrollen.....	26
3.4	Analyse av data	30
3.5	Fortolkning med diskursanalyse	32
4	Analyse og diskusjon	33
4.1	Kunnskapssyn	34
4.1.1	Hvordan snakker lærerne om det elevene skal lære?	34
4.1.2	Kollektivt engasjement som et mål for god undervisning	39
4.1.3	Lærerne snakker ikke om læring.....	43
4.1.4	Hvordan snakker lærerne om dannelsesbegrepet?	45

4.1.5	Hvordan snakker lærerne om samfunnsfaget?	48
4.2	Lærernes kunnskapsdiskurs.....	52
4.3	Hvordan snakker lærere om god samfunnsfagundervisning?	54
4.3.1	Aktualisering og konkretisering.....	55
4.3.2	Engasjement	58
4.3.3	Det kreative og personlige	62
4.3.4	Relasjoner og klasseledelse.....	66
4.4	Diskursens plassering	68
5	Konklusjon	73
6	Litteraturliste	76
7	Vedlegg.....	81

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og mål for oppgaven

I august 2014 gikk lærere over hele landet til streik for å opprettholde retten til å disponere store deler av arbeidstiden sin selv. Lærerne argumenterte for at de behøver tid til å følge opp elever som trenger det. Derfor trenger de en arbeidstidsavtale som sikrer fleksibilitet til å ivareta elevhensyn og planlegging av undervisning. Et underliggende premiss for lærernes streik var derfor at lærere behøver tid i jobben sin til å planlegge og evaluere undervisning for at den skal bli kvalitativt god.

Streiken hadde dype røtter i en kunnskapspolitisk konflikt. Politikere hevder at norske elever ikke lærer nok (Røe Isaksen, 2015 a). Et av leddene mot målet om å styrke elevenes læringsutbytte har derfor vært at lærerne må bli bedre. Lærerne på sin side mener god undervisning krever arbeidsrammer som sikrer dem fleksibilitet til planlegging og etterarbeid utover en åtte timers arbeidsdag på kontor. I samfunnet skapte dette rabalder. Opinionen polariserte seg i fronter for eller mot lærerne. Dette fanget min interesse. Samfunnsfaget er et dynamisk fag som skal orientere elevene om hendelser i nærmiljøet, nasjonen og verdenssamfunnet. Elevene skal ikke bare orienteres, de skal også kunne diskutere politiske emner og danne seg meninger (Fjeldstad, 2009; Børhaug, 2005). Dette krever en lærer som vil tilpasse undervisningen etter aktuelle hendelser, og relatere hendelsene til teori i samfunnsfaget. Hvordan skal man bli inspirert til det på et kontor? Kommer ikke denne typen inspirasjon fra Dagsrevyen, avisen eller andre impulser i samfunnet? Hva mener politikerne at elevene ikke lærer nok av? Til slutt endte som kjent streiken med at lærerne vant frem med de fleste av sine krav. Denne oppgaven ønsker derfor å undersøke hva lærere mener er god undervisning i samfunnsfaget. Innenfor det pedagogiske miljøet mener imidlertid noen å allerede ha funnet svaret.

Innenfor feltet undervisning er det flere som mener å ha svaret på hva god undervisning er. Blant de mest kjente er John Hattie (2009) som i metaanalysen *Visible Learning* har evaluert en rekke undervisningsprinsipper og dokumentert hvor stor læringseffekten er for hvert

enkelt prinsipp. *Visible Learning* er en metaundersøkelse som analyserer læringseffekt i over 800 studier. I undersøkelsen inngår data hvor læringseffekten hos 200 millioner elever er vurdert. Hattie mener derfor at man må gjøre mer av det elevene lærer mest av, og mindre av det andre innen undervisningen. Hattie anses av mange for å være en stjernepedagog. Dette gjenspeiles i at mange med ulike forbindelser til det norske skoleverket betalte 4700 kr per billett for å høre Hatties foredrag i Kristiansand i april 2015 (Svarstad, 2015). Hattie anses ofte for å være mannen som har funnet undervisningsprinsippene som kan gi to streker under svaret. Følger vi hans tips, vil den norske skolen bli verdens beste. Professor emeritus, Svein Sjøberg, kritiserer imidlertid politikere for å velge ut de prinsippene som passer egen ideologi. Sjøberg (2015) kritiserer Hatties verk for kun å fokusere på læringsresultat, og at han derfor reduserer undervisning til å handle om læring. Andre faktorer som at elever skal søke egen identitet, finne faglig interesse eller bedrive holdningsskapende arbeid, er ikke en del av Hatties materiale. Gert Biesta (2014) hevder i tillegg det er et faremoment at politikere og andre setter et likhetstegn mellom undervisning og elevenes læring. Dette kan blant annet ses ved at politikere og byråkrater har forsøkt å lage standardiserte prinsipper for undervisning. Prinsippene er blant annet inspirert av Hatties (2009) forskning, for å øke elevenes læringsutbytte. Som kjent er det denne utviklingen lærerne streiket mot i 2014. De ønsker fortsatt en arbeidsavtale hvor de som profesjonsutøvere planlegger og utfører undervisningen etter eget ønske.

Siden denne debatten handler om lærerne, men ikke alltid drives av lærerne, ønsker jeg å la de få komme med sine perspektiver i denne masteravhandlingen. Selv om lærerne er med i det offentlige ordsiftet, virker det som om de sjeldent blir hørt i beslutninger om den praktiske utformingen av skolen. Dette har også Aftenposten lagt merke til. Avisen lanserte i mai 2015 en kronikk-konkurranse der de ønsker å premiere lærere som gir sine perspektiver på utformingen av den norske skolen (Tornes, 2015). Oppgaven handler derfor om å fremstille læreres syn på kunnskap og undervisning. For å lykkes med dette er oppgaven bygget på et empirisk materiale, som jeg går inn for å analysere med en induktiv forskningsmetode. Dette innebærer at jeg ønsker å samle lærernes stemme i et diskusjonsforum. Fordi jeg ikke bare interesserer meg for hva lærerne mener er god undervisning, ønsker jeg å finne ut av hvordan de snakker og samhandler med hverandre om temaet. Jeg ønsket å få et innblikk i lærernes diskurs og identifisere hvor kimen til konflikt mellom lærerne og ledelsen i det skolepolitiske Norge befinner seg. Er samfunnsfagslærerne

enige i at læringstrykket i faget må økes? Hva mener de om oppbyggingen av samfunnsfaget? Hva mener de elevene skal lære seg? I samfunnsfagets formålsplan står det blant annet at samfunnsfaget skal være skolens fremste demokratiske danningsfag (Fjeldstad, 2009). Er dette noe lærerne er opptatt av?

Dette er en samfunnsfagdidaktisk masteravhandling. Didaktikk er ifølge Theo Korizinsky (2006, s. 21) i bred forstand et fagfelt som dekker undervisningssituasjoners verdigrunnlag, formål, innhold og arbeidsmåter. I smal forstand omhandler didaktikk derfor undervisningsmetodikk. Denne oppgaven bidrar derfor innenfor samfunnsfagdidaktikken ved å innhente læreres perspektiver på hvorfor vi har et samfunnsfag, og følgelig hvordan god samfunnsfagundervisning praktiseres. Ut fra dette kan jeg derfor skissere ved hjelp av lærernes språkbruk hva deres diskurs om god undervisning består av, og hvordan denne diskursen plasserer seg i forhold til andre diskurser om god undervisning. I analysen kommer det fram hvordan lærernes tolkninger og syn på noen steder vil avvike, mens andre steder samstemmer med øvrige perspektiver på god undervisning. I tillegg vil oppgaven legge et fokus på samfunnsfagets egenart, og hvordan samfunnsfaget utøves som danningsfag for elevene i skolen.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven vil forsøke å besvare hva samfunnsfagslærere trekker frem som kvalitative kjennetegn på god undervisning. Underliggende i dette vil oppgaven også forstå lærernes kunnskapssyn ut fra hva slags kunnskap de ønsker elevene skal sitte igjen med etter at elevene går ut fra ungdomsskole og videregående skole. Jeg har derfor utviklet følgende problemstilling: **Hva kjennetegner samfunnsfagslæreres diskurs om god undervisning?**

I problemstillingen er det sentralt å legge vekt på lærernes kunnskapssyn. Dette fordi hva lærerne anser som viktig kunnskap og ferdigheter, sannsynligvis også er det de vil forsøke å fremme i undervisningen. Ved å se på diskursive trekk ved lærernes fremstillinger, kan derfor oppgaven være med å gi et innblikk i hvilke andre diskurser innenfor feltet undervisning som påvirker lærernes tenkemåte omkring egen arbeidshverdag. Like sentralt vil det være å få frem de perspektivene og undervisningstrekkene som lærerne distanserer seg fra, eller ikke

nevner i sine fremstillinger av god undervisning. Snakker lærerne på samme måte som politikerne om hvordan de kan styrke undervisningen for å øke elevenes læringsutbytte? Eller distanserer de seg fra denne problemstillingen? Hvordan forholder lærerne seg til Hatties (2009) undervisningsprinsipper? Snakker lærerne om grunnleggende ferdigheter? Hva mener de at elevene skal lære i samfunnsfaget? Innenfor pedagogiske og samfunnsfagdidaktisk litteratur er det en rekke undervisningsprinsipper. Noen av de forholder seg til at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes utforskertrang. Andre perspektiver hevder en for elevsentrert undervisning svekker elevenes læringsutbytte ved at læringstrykket faller. Hvor står lærerne i denne debatten?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteravhandlingen har fem delkapitler. I kapittel to presenterer oppgaven det analytiske rammeverket. Her diskuterer jeg hvordan diskursteorien kan forstås. Etter teorigjennomgangen viser jeg sentrale samfunnsfagdidaktiske og pedagogiske perspektiver som rammer inn feltet om undervisning. I kapittel tre redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt i denne forskningsprosessen. I dette kapitlet begrunner jeg valg av forskningsmetode, og hvordan jeg i ettertid har analysert dataene ved hjelp av kvalitativ kategorisering. Avslutningsvis i metodekapitlet forteller jeg hvordan diskursbegrepet anvendes for å analysere læreres fremstillinger diskursivt. Kapittel fire er et analysekapittel hvor jeg fremstiller dataene fra de ulike meningskategoriene. I kapitlet vises lærernes sentrale syn på kunnskaper elevene skal tilegne seg i samfunnsfaget, samt hvor det er diskursive forhandlinger med andre syn på undervisning. Til slutt i analysen fremstiller jeg hvordan lærernes kunnskapssyn og undervisning forenes i en diskursiv fremstilling. Ved å vise samtaleutdrag og enkeltsitater fra fokusgruppesamtalene, håper jeg å vise en gjennomskiktighet som begrunner hvordan lærernes diskurs om samfunnsfaget og perspektiv på god undervisning er bygget opp. Jeg diskuterer fortløpende lærernes meninger opp mot perspektiver i didaktisk og pedagogisk litteratur. På denne måten kan vi forstå hvordan lærernes diskurs om god undervisning innehar ulikheter og likheter med øvrige perspektiver på god undervisning. Det femte kapitlet i oppgaven er konklusjonen hvor jeg oppsummerer hvordan masteravhandlingen har besvart problemstillingen, samt ser enkelte implikasjoner denne oppgaven har for kunnskapsfeltet.

2 Teoretisk grunnlag

2.1 Innføring i diskursanalyse

Diskursanalysen anvendes til å undersøke hvordan mening skapes, konstrueres og opprettholdes innenfor et gitt samfunnsfelt. Siden diskursanalysen brukes innenfor ulike forskningsfelt, fra lingvistik til samfunnsvitenskapelige disipliner, er diskursbegrepet omdiskutert og har ulike forståelsesrammer. Bare innenfor de samfunnsvitenskapelige disiplinene er det flere teoretiske syn på diskursbegrepet. Det de alle har til felles er at vi mennesker forstår virkeligheten gjennom språket. Språket vårt formes i diskursene, og de blir dermed vår tilgang virkeligheten. Vårt syn på verden formes av diskursene, og siden språket former tanken, påvirker det også våre handlinger. En diskursanalyse har derfor til hensikt å fange de underliggende bibetydningene som ligger til grunn for en ytring, samt analysere hvor det ideologiske tankegodset kommer fra (Hågvar 2007, s. 37). Yngve Benestad Hågvar skriver i den forbindelse:

”En diskurs representerer dermed et tankesett, et mønster eller en sammenheng å fortolke verden innenfor. Som regel er vi oss ikke bevisst de diskursene vi trekker på, nettopp fordi vi tar de grunnleggende normene for gitt” (Hågvar 2007, s. 20).

I de diskursene hvor det er stilltiende aksept om normer, kalles *doxa* (Hågvar 2007, s. 20). Det vil si at alle mennesker innenfor et gitt samfunnsfelt slutter opp om det ideologiske tankesettet, og dermed legger den samme betydningen i et begrep. Doxa er likevel ikke uforanderlig, fordi diskurser alltid kan utfordres og endres. Språket er i en poststrukturalistisk forståelse tilfeldig. Dette innebærer for eksempel at det er tilfeldig hvilken farge vi kaller blå og hvilken vi kaller rød. Det er imidlertid ofte strid om hvilken mening et fenomen skal ha, og ulike diskurser kjemper derfor om definisjonsmakt om ulike fenomener i samfunnet. Denne studien har med dette utgangspunktet til hensikt å analysere hvordan lærere snakker om undervisning i samfunnsfaget, slik at vi kan få en bedre forståelse av hvordan de tenker om kvalitetsaspekter i skolen og hvilke diskurser som går igjen i måten lærerne snakker om god undervisning.

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for min valgte tilgang til diskursanalyse som forskningsmetode. Jeg har i denne oppgaven valgt å anvende Ernesto Laclau og Chantal Mouffes (2001) forståelse av diskursbegrepet. Kapitlet vil derfor først plassere deres måte å forstå diskurser på i det diskursteoretiske landskapet. Deretter følger jeg på med en mer finmasket beskrivelse av deres forståelse av diskursbegrepet. Avslutningsvis vil jeg diskursivt forsøke å skissere ulike måter å tenke om god undervisning i den norske skolen, basert på pedagogisk og didaktisk litteratur om undervisning.

2.2 Diskurser er konstituerende

En diskurs utøves gjennom handlinger og språk. I diskursanalyse omtales dette som en diskursiv praksis, men i et diskursanalytisk perspektiv er handlinger og språkbruk også eksempler på sosiale praksiser. Diskursive og sosiale praksiser institusjonaliseres, noe som medfører at både språklige ytringer og handlinger er preget av en viss regelmessighet (Jørgensen og Phillips 1999, s. 28). Ulike kontekster er forbundet med forskjellige diskurser, eksempelvis snakker vi mennesker annerledes i bestemors kaffeselskap enn vi gjør på jobben. Læreres språkbruk kan derfor gi en innsikt i hva som opptar dem, hvilke diskursive forventninger som ligger i skolen som institusjon, noe som sannsynligvis også har implikasjoner for deres undervisningspraksis.

I denne masteravhandlingen vil jeg ta utgangspunkt i Laclau og Mouffes (2001) tilnærming til diskursbegrepet. I noen former for diskursanalyse gjør man et skille mellom diskursive og ikke-diskursive praksiser. Dette innebærer at diskurser kun er forankret i språket, og at diskursene derfor kan analyseres gjennom semiologiske systemer. Laclau og Mouffe (2001) skiller derimot ikke mellom diskursive og ikke-diskursive sosiale praksiser. Dette innebærer at diskurser også omfatter det materielle. Derfor kan sosiale institusjoner som for eksempel økonomien også betraktes som en diskurs. Denne forståelsen av diskursbegrepet medfører at diskursene anses for å være fullt ut konstituerende (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 28-29). Det vil si at det er diskursene som former oss som mennesker, og den verdenen vi lever i. Andre tilganger til diskursbegrepet, som for eksempel Louis Presser (2009), ser diskurser for å være konstituerende og konstituerte. En fortolkning som medfører et syn på diskursene som formet av mennesket, mens mennesket igjen former og forandrer diskursen gjennom diskursive praksiser. Innenfor Laclau og Mouffes (2001) syn former diskursene vårt syn på verden. At alle praksiser ses på som diskursive, tilsier at det er en sterk forbindelse mellom

diskurser og handlinger. Fordi diskursene er forankret i institusjoner kan de være svært varlige, men det grunnleggende i Laclau og Mouffes (2001) teori er at en diskurs likevel aldri er stabil. Siden vår måte å forstå verden på gjennom diskursene er sosialt skapt, vil vi aldri kunne nå den objektive sannhet om hvordan et fenomen virkelig er gjennom diskursene (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 32).

Laclau og Mouffes (2001) tilgang til diskursbegrepet handler kort oppsummert om hvordan ulike diskurser konkurrerer om å danne en mening som mennesker slutter opp om på et område i samfunnet. Nøkkelordet for å forstå deres tilgang til diskursbegrepet er derfor diskursiv kamp. Dette bygger på at enhver diskurs kjemper om å være den legitime måten å forstå verden på, og altså å være den forklaringsmodellen mennesker flest slutter opp om innenfor et gitt felt. Eksempelvis er nasjonen Norge en sosial konstruksjon som er diskursivt skapt. Innenfor nasjonen Norge bor det nordmenn, og en rekke tegn er inkludert i "vi"-et som vi nordmenn assosierer med nasjonen Norge. Disse tegnene er i utgangspunktet tilfeldig, men for eksempel kan vi ved å se på tegnene "olje", "brunost", "fjord" og "troll" få en assosiasjon med noe som fremstår som norsk i gitte kontekster. Jeg vil nå redegjøre for Laclau og Mouffes (2001) tilgang til diskursbegrepet.

2.3 Laclau og Mouffes diskursteori

Laclau og Mouffe (2001, s. 107) anser som nevnt diskurser for å være fullt ut konstituerende. Dette kan ha sammenheng med at deres diskursforståelse er basert på en post-marxistisk måte å beskrive verden på. Teorien er derfor sammensatt av det konstituerende, poststrukturalistiske synet som mener at mennesket ut fra egen erfaring danner meninger om samfunnet. Dette innebærer at en diskurs i første hånd er en kognitiv størrelse, men den kan også ses på som objektiv ved at det for eksempel er konsensus blant mennesker om hva som klassifiseres som et bord, og hva som ikke er et bord. Den kognitive størrelsen gjør likevel at vi mennesker trekker på forskjellige diskurser når vi beskriver verden, og dette forklarer hvorfor vi mennesker har forskjellige meninger. Hvis vi alle sluttet opp om de samme forklaringsmodeller, ville vi for eksempel ikke hatt sosialister og liberalister i det samme samfunnet. Diskursene i samfunnet former menneskene, og de strukturerer alle samfunnsområder. Derfor strukturerer diskursene også våre sosiale relasjoner og identitet.

Innenfor Laclau og Mouffes (2001) diskursbegrep, er det imidlertid en rekke fremmedord som trenger en beskrivelse for at vi kan forstå deres diskursbegrep fullt ut. Jeg vil først sitere deres fulle diskursbegrep før jeg redegjør for de forskjellige nøkkelbegrepene etter tur:

Vi kaller enhver praksis *artikulasjon*, som etablerer en relasjon mellom elementer på en bestemt måte, slik at deres identitet omdannes som et resultat av den artikulerede praksisen. Den strukturerte totaliteten, som er resultatet av den artikulerede praksisen, kaller vi diskurs. De ordene som artikuleres innenfor forskjellige posisjoner i en diskurs, kaller vi *momenter*. Derimot kaller vi enhver forskjell, som ikke er diskursivt artikulert, for *element* (Laclau og Mouffe 2001, s. 105 (Uthevet i original, min oversettelse)).

De mest sentrale begrepene i Laclau og Mouffes (2001, s. 104-106) diskursbegrep er derfor artikulasjon, moment og element. Artikulasjon er de diskursive praksiser som knytter tegn i diskursene sammen. Diskursen er den strukturelle, totale helheten om hvordan vi mennesker tenker på artikulerede tegn i sammenheng. En diskurs forstås derfor som en fastleggelse av en betydning innenfor et bestemt domene (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 36). Momenter er de tegnene i diskursen som mennesker kan tillegge forskjellig betydning. Språkbruk er aldri helt stabil. Derfor kan et ords betydning og bruk endres over tid. Elementer er, i motsetning til momenter, et ord som brukes i diskursen på en fastlagt, bestemt måte. Det er derfor ”fastfrosset”. Laclau og Mouffe (2001, s. 106) er imidlertid klare på at et ord som for en tid er element, når som helst kan bli omgjort til et moment. Vi kan altså si at det fastfrosne tegnet tiner. Jeg vil forklare diskursbegrepet med å låne et eksempel fra Jørgensen og Phillips (1999) som redegjøres for nedenfor. Underveis i redegjørelsen for diskursbegrepet vil jeg også lansere begrepene: nodalpunkt, diskursivt felt og lukning.

Det essensielle med diskursive momenter er at de er tegn med en bestemt betydning, og de får sin betydning gjennom posisjonen de har i et tegnsystem. En diskurs etableres ved at bestemte betydninger struktureres ut fra diskursens nøkkelpunkt, nodalpunktet (Laclau og Mouffe, 2001, s. 106) Nodalpunktet er derfor hovedpunktet i diskursen, som de andre tegnene i diskursen får sin betydning fra. For eksempel får legevitenskapen som diskurs sin betydning ut fra diskursen om kroppen. Kroppen er derfor diskursens nodalpunkt, og tegnene betennelse, symptomer og vev relateres til kroppen på bestemte måter. En diskurs får sin betydning fastlagt gjennom hvordan momentene relateres til de andre tegnene i diskursen, og det gjøres ved at man utelukker de andre mulige betydningene som tegnet kunne ha hatt. En diskurs er derfor en reduksjon av fortolkningsmuligheter, hvor man forsøker å stanse

tegnenes glidning i forhold til hverandre. De tegnene som utelukkes i diskursen, går ut i det *diskursive feltet*, og er ikke tegn som anvendes i den diskursive praksisen. For eksempel har legevitenskapen utelukket alle forklaringsmodeller om alternativ medisin i sin diskurs.

Likevel finnes ordene i det diskursive feltet, men healing anbefales likevel ikke av leger som en plausibel forklaringsmåte for hvorfor mennesker blir friske (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 37). Dette betyr altså at en diskurs blir konstituert i relasjon til de tegnene den utelukker, altså i forhold til det diskursive feltet. Det diskursive felt er enklest å forstå i relasjon til Bourdieus feltbegrep. Bourdieu (1985, s. 724) betegner institusjoner i samfunnet som autonome felt, der aktører med den høyeste kapitalforekomsten determinerer hva som er det legitime innenfor hvert enkelt felt. Det legitime danner makt etter den kapitalformen som gir høyest prestisje, symbolsk kapital i Bourdieus terminologi, innenfor et felt. Chourliarakis og Fairclough (1999, s. 114) hevder man kan sammenfatte Bourdieus feltbegrep med Foucaults maktbegrep innenfor diskursive ordner. En diskursiv orden betegner de avgrensede antall diskurser som kjemper om den legitime forklaringsmodellen innenfor et bestemt, diskursivt felt (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 38). "An order of discourse is a socially structured articulation of discursive practices which constitute the discursive facet of the social order of a social field, such as politics, media or education" (Chourliarakis og Fairclough, 1999, s. 114). Sammenfattet med Laclau og Mouffes (2001) begrep om diskursivt felt, kan vi altså si at det er i det diskursive feltet at de forklaringer som ikke er et begrep av diskursen, befinner seg. Et diskursivt felt i denne oppgaven vil derfor være undervisning. Innenfor dette diskursive feltet vil det være diskurser, som kjemper om forklaringsmodeller for hva som er kvalitetsbærende for undervisning, og hvilke som ikke er det.

2.4 Diskursens struktur

For å repetere består en diskurs av en rekke momenter som gjennom våre diskursive praksiser blir ordnet på en bestemt måte. Måten vi artikulere momenter på i språket, former derfor vårt bilde på virkeligheten. En diskurs springer derfor ut av et nodalpunkt, som settes i forbindelse med flere momenter innenfor et gitt felt som gir oss et bestemt inntrykk av hvordan et saksforhold er. Gjennom menneskets diskursive praksiser etableres det relasjoner mellom flere momenter i diskursen som til sammen strukturerer dette bildet. For å gi et eksempel kan vi ta en diskurs om usunnhet. Usunnhet er diskursens nodalpunkt, og gjennom denne

diskursen har vi flere momenter som kan settes i sammenheng som danner oss bilde av et usunt menneske. Hvis vi snakker om et menneske som røyker, er overvektig, spiser baconpølse til frokost er dette alle artikulerte momenter som utfyller nodalpunktet om usunnhet. Eksempelet jeg har gitt om usunnhet ovenfor, viser til det Laclau og Mouffe (2001, s. 127) kaller en *ekvivalenskjede*. En diskurs struktureres av flere slike kjeder av momenter, som går på tvers av hverandre. Baconpølse kan være et moment som kretser inn i andre diskurser, for eksempel diskursen om hvordan vi snakker om kioskkjedene som en sentral del av bybildet. På en annen side kan også handleplaner i kioskkjeder relateres til et liv i usunnhet. Det sentrale er at et hvert moment kan settes i ulike diskursive sammenhenger, og det er når disse struktureres i forhold til hverandre at vi danner en diskurs. Sentrale markører i diskursen er de momentene som Laclau og Mouffe (2001, s. 127) kaller flytende betegnere. Dette er momenter som ulike diskurser kjemper om å utfylle på sin måte, og er derfor tett forbundet med hvordan vi språkbrukere anvender språk for å styrke egeninteresser (Grue 2011, s. 121).

Det sentrale i Laclau og Mouffes diskursteori er derfor hvordan definisjonsmakt oppstår i kampen om å lukke en diskurs. At en diskurs lukkes, medfører at man fryser betydningen av flere momenter i en ekvivalenskjede eller flere ekvivalenskjeder. Momentene i diskursen som tidligere ble artikulert sammen med de andre, blir da redusert til elementer og glir ut i det diskursive feltet. På denne måten vinner en diskurs frem som legitim forklaringsmåte i diskursen (Laclau og Mouffe, 2001, s. 106). Ulike momenter, måter vi handler sammen på gjennom diskursive praksiser, medfører at ulike grupperinger i samfunnet verner om forskjellige diskurser. For eksempel vil tilhengere av alternativ medisin forklare psykiske plager med dårlige energier, mens legestanden på sin side fornekte energier som et moment om hvorledes kroppens mekanismer fungerer. Via disse ulike synene på verden, formes identiteter og gruppedannelser hos mennesker.

2.5 Identitet og gruppedannelse

Laclau og Mouffe (2001, s. 105) sin diskursforståelse har som mål å forstå hvordan de diskursive subjektene artikulerer momenter for å tillegge de sin mening innen et diskursivt felt. Ved at momentene i diskursen tillegges en bestemt mening fra forskjellige samfunnsgrupperinger, bidrar artikulasjonen til å forme identitet og gruppedannelser. Et viktig tilskudd til diskursanalysen vil derfor være å se på hvordan lærernes identitet formes

av at de har en bestemt subjektposisjon i diskursen. Dette skjer fordi diskurser konstruerer ulike posisjoner vi kan innta som subjekter. Laclau og Mouffes (2001, s. 111) diskursperspektiv avviser at subjektet er fullt ut autonomt, med andre ord mener de at vi alle påvirkes av strukturene omkring oss. At subjektet ikke kan anses fullt ut som autonomt, bidrar til at diskursene former identitet relasjonelt. All identitet konstrueres derfor gjennom det som er forskjellig fra vår egen identitet (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 56). I tillegg avviser Laclau og Mouffe at kollektiv identitet determineres av økonomiske og materielle faktorer som i marxistisk tenkning (Jørgensen og Phillips 1999, s. 52).

Det er derfor viktig å forstå diskursteoriens forståelse av subjektet, og hvorledes identitet og kollektive gruppedannelser formes innenfor konkurrerende diskurser innenfor samme felt. Innad i diskurser finnes det alltid ulike posisjoner som et subjekt kan ta. Posisjonene er videre normstyrte, for eksempel knyttes det forventninger opp mot lærerrollen, og en rekke egenskaper vil være forventet utfra denne subjektposisjonen. Diskursteoriens identitetsforståelse kan dermed oppfattes som at et subjekts identitet blir representert via den diskursen det handler innenfor.

Eksemplifisert vil diskursen om god undervisning være endret i dag, sammenlignet med på 1800-tallet. Diskursen om barn har trolig endret seg fra den tiden, hvor barn hadde en annen rolle i samfunnet enn hva som er tilfelle i dag. Tidligere var barn bidragsyttere, noe som medførte at de var en del av familieøkonomien. Som kjent er dagens høstferie der av historiske årsaker fordi man trengte barna til å plukke poteter. Med dagens syn på barn, er det i dag utenkelig at en 7-åring skal plukke poteter i åtte timer, for at disse pengene skal tilfalle foreldrene. Som en konsekvens av den økte velferden, kan vi derfor se at endringer i den sosiale praksisen også endrer diskursen om barn, og hvilke forestillinger vi har om at barn skal behandles. Et endret syn på diskursen om barn, har derfor trolig også endret identiteten som lærer. Skolen er tett knyttet til diskurser om barns oppdragelse og hvordan vi snakker om barn og ungdom. Rolleforventningene til en lærer vil i dag derfor være endret, sammenlignet med for hundre år siden. Som en naturlig konsekvens av dette, endres også læreridentiteten som følge av at andre momenter i diskursen har vunnet frem innenfor det diskursive feltet om skolen. Et sentralt poeng her er at lærerne handler innenfor den samme diskursen, og selv om

hver enkelt lærer er individuelt forskjellige, inntar de en kollektiv gruppedannelse med en rolle som lærere. Gruppedannelser er kollektive identiteter og formes av diskursen ved at diskursen reduserer antall muligheter for hva gruppen kan, og ikke kan, være. Lærerne vil følgelig identifiseres som gruppe ved at noen identitetsmarkører fremheves via lærernes fagforståelse eller andre egenskaper som er viktige å ha som lærere i den norske skolen. Laclau og Mouffes (2001) syn på identitet, og subjektens posisjon legger derfor lite vekt på enkeltindividets perspektiv ved at diskursene forstås som fullt ut konstituerende. Dette innebærer at det er diskursene som former vår identitet og forståelse av virkeligheten. Ulike teoretikers tilnærming til diskursbegrepet skiller seg fra hverandre med tanke på hvor stor vekt de legger på aktørens agency. Som Jørgensen og Phillips viser (1999, s. 29), har blant annet Foucault et mer dialektisk syn på diskurser. Diskursene blir derfor regnet som både konstituerende og konstitutive (Presser, 2009). Dette innebærer at mennesket også former diskursen. Foucaults dialektiske syn innebærer derfor at man anser mennesket som mer autonomt enn hva som er tilfelle innenfor Laclau og Mouffes (2001) diskursteori.

Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapitlet, er betydningen av diskursiv kamp en av nøklene for å forstå Laclau og Mouffes diskursteori. Når en diskurs framstår som naturlig, har den vunnet denne kampen. Det sentrale ordet for å forstå dette i Laclau og Mouffes (2001) termer, er hegemoni. Hegemoni peker mot det som er naturgitt, og ved at vi ser på noe som naturlig, har diskursen klart å vinne frem i det diskursive feltet slik at diskursens syn på verden anses som den eneste legitime forklaringen innenfor det gitte felt.

2.6 Hegemoni

De diskursive artikulasjonene vi gjør, vil hele tiden gripe inn i ulike meningsdannelser på uforutsigbare måter. Artikulasjon er som nevnt den praksisen som knytter ulike elementer sammen til ekvivalenskjeder som strukturerer diskurser. Det diskursive feltet blir aldri totalt strukturert, og det vil derfor alltid være kamp om hvordan de diskursive strukturene skal være, hvilke diskurser som skal vinne frem, og hvilke tegn i diskursen som skal tilskrives betydning (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 40). Hegemonibegrepet er hentet fra Antonio Gramsci som påpekte at ikke bare økonomien som institusjon kunne forklare overklassens maktposisjon i samfunnet. Gramsci anvendte derfor hegemonibegrepet for å vise hvordan makt konstrueres gjennom legitimitet i folks bevissthet (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 43). Fra Barret (1991) skriver Jørgensen og Phillips (1999, s. 43): ”Hegemoni kan best forstås

som organiseringen av samtykke – som de prosessene, hvor den underordnede bevissthet konstrueres uten at det oppfattes som tvang” (min oversettelse). Sitatet viser hvordan makt konstrueres i språket. Overklassen har, og har hatt, makt ved blant annet å kontrollere det diskursive feltet rundt politisk tenkning. Dette innebærer muligheten til å beholde kontrollen over samfunnet uten å anvende synlig makt. Det er ikke nødvendig å holde ulike krefter i samfunnet nede ved for eksempel våpen, fordi makt anses som legitimert i befolkningen gjennom samfunnets diskurser. Hegemoniske prosesser foregår i alle samfunnssfærer, og således påvirker hegemoniske trekk ved diskurser alle felter i samfunnet. Makt konstrueres derfor i diskurser, og når samfunnsstrukturene oppfattes som legitime, blir de også hegemoniske. Laclau og Mouffe (2001, s. 134-136) skiller imidlertid mellom makt (power) og kraft (force). Makt henviser til at den ene diskursen avviser andre strukturforklaringer innenfor en diskurs, mens kraft henviser til en undertrykkelse av alternative forklaringsmetoder. Derfor ”slukner” den diskursive kampen mot hegemoniske trekk i diskursene ved at artikulerte momenter fra hegemoniske diskurser anses som naturlige i måten vi tillegger diskursens momenter mening.

2.7 Undervisning som diskursivt felt

Innenfor det diskursive feltet undervisning er det flere diskurser som alle har innflytelse på hvordan feltet skal praktiseres, utvikles og anses. I Norge er det politikerne som bestemmer hva elever skal lære gjennom sentralgitte læreplaner. Læreplanen kan i seg selv ses på som en diskurs, men flere stemmer har sine meninger i debatten om hvordan skolen skal utformes. Innenfor det diskursive feltet undervisning har jeg identifisert to diskurser som påvirker hvordan lærere snakker om undervisning. De to diskursene vil jeg nå skissere slik at vi kan ha disse som et bakteppe når vi senere i analysen skal se hvordan lærere snakker om god undervisning. Jeg begynner med den målstyrte pedagogikken som ble implementert i Norge med Kunnskapsløftet (K06) i 2006.

2.7.1 Nye kunnskapsmål

Etter at OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) begynte å rangere medlemslandenes læringsresultater i blant annet PISA-testen, har det norske skolesystemet blitt utsatt for press om å øke elevenes læringsutbytte. Siden 2001, da de første

PISA-resultatene ble offentliggjort, har det blitt innført ulike reformer i norsk skole. Reformene har blant annet tatt sikte på å endre måten kunnskap blir forstått, og å styrke både lærerne og undervisningen. Hattie (2009) dokumenterer i en metaanalyse som tar for seg 800 studier på læringseffekt hvilke tiltak som fungerer, og hvilke som ikke fungerer i henhold til å øke elevenes læringsutbytte. Sylvi S. Hovdenak og Janicke H. Stray (2015) har skrevet en sosiologisk analyse som dokumenterer flere av de endringene som er gjort i den norske skolen. Jeg vil derfor skissere hvordan diskursen om god undervisning er etter politikernes og det dominerende, pedagogiske miljøets idealer.

Det politiske Norge har etter ”PISA-sjokket” gjort flere tiltak for å øke elevenes læringsutbytte. Den mest sentrale endringen er overgangen i K06 hvor man gjør et skifte fra tidligere læreplaner som skisserte fagets innhold, til et skifte til der læreplanen danner en ramme av hva elevene skal kunne (Hovdenak og Stray 2015, s. 92-93). For å kunne operasjonalisere kunnskap innenfor en målbar kontekst, ble fokuset flyttet over på basisferdigheter hvor man lettere kan måle elevenes utbytte av undervisningen. Basisferdigheter er i K06 kalt grunnleggende ferdigheter. De består av muntlig-, skriftlig-, lesing-, skriving-, regning- og digitale ferdigheter i alle fag. Den nye ”kunnskapsskolen” har som mål å lage en kultur for læring. Dette skal gjøres gjennom ansvarliggjøring av alle ledd i skolen som i et byråkratisk system. Hovdenak og Stray (2015, s. 88-89) hevder K06 fører skolen over i en nyliberalistisk ideologi. Dette medfører at flere av begrunnelsene er økonomiske fremfor pedagogiske. Det sentrale er å få mer kunnskap til å sitte igjen hos elevene, for de midlene som er investert. Via ansvarliggjøring kan man i et skolebyråkratisk system, måle hvor mye kunnskap man får igjen for input, (penger investert) og (output) hvor mye kunnskap og hvilke ferdigheter elevene innehar. Michael Apple fremstiller det på denne måten:

”Economists (...) have a peculiar way of looking at schools. They envision the institution of schooling as something like a black box. One measures input before students enter schools and then measures output along the way or when ”adults” enter labor force” (Apple, 2004, s. 26).

Sitatet viser noe av tenkningen i den nyliberale skolen. I et økonomisk perspektiv blir skolen en ”svart boks”. Det eneste som betyr noe er hva man får igjen av målt kunnskap for pengene som investeres. K06 ble legitimert med nye kompetansemål. De nye målene skulle sikre

lærerne full metodefrihet og derav økt autonomi. Men ettersom målene for undervisningen, og hvordan ”output” skal måles er tydelig definert, betyr det egentlig bare at man har frihet til å gjøre det som medfører ønsket resultat (Løvlie, 2015). Skolen skal derfor produsere humankapital hos elevene, kunnskap nasjonen behøver for å øke fremtidige vekst i et land med mer kunnskapsorientert industri. Det som utgjør skillet i tenkningen om skole, er at man flytter fokuset fra kvalitet i undervisningen, kalt prosesskvalitet til et fokus på elevenes resultater. Fokuset på skolen er derfor målt i hvor mye elevene har lært (output) av det som ligger i læreplanens intensjoner. Tidligere hevder Hovdenak og Stray (2015, s. 90) at skolen har fokusert på prosesskvalitet. Det vil si kvalitetssikring i at undervisningen er pedagogisk tilrettelagt med fokus på læringsmiljø, metodetilnærming og didaktikk. Dette skiftet har for skolene ført til et skifte der lærere pålegges å drive undervisning for høyere måloppnåelse. Biesta (2014) hevder dette er en tendens over hele den vestlige verden. Han problematiserer denne utviklingen ettersom denne måten å tenke skole på ikke skiller mellom læring og undervisning i tråd med Apples ”sorte boks”. Biesta (2014) påpeker derfor at undervisning er et begrep som henviser til tilrettelegging for læring, og at undervisning i seg selv ikke nødvendigvis medfører et høyere læringsutbytte.

Ved at skillet mellom undervisning og læring oppløses, har flere vestlige land og lokale skoleeiere i Norge prøvd å skreddersy undervisningsopplegg etter de undervisningsmetodene hvor det er dokumentert høyest læringseffekt. Osloskolen er trolig mest kjent for dette i Norge, hvor et effektivt, byråkratisk system overvåker læringsprogresjon ved den enkelte skole. For å forstå denne tenkningen, må vi se på de trekkene Hattie (2009) dokumenterer har høyest læringseffekt.

2.7.2 En målstyrt pedagogikk

Hattie (2009) beskriver i boka *Visible Learning* ulike undervisningsprinsipper og hvilken effekt de har for elevenes læring. De pedagogiske tiltakene Hattie (2009) beskriver, kan sies å være generelle, men samtidig viktige prinsipper for undervisning. Hattie (2009, s. 199) dokumenterer at lærers tilbakemelding, tydelighet og struktur i undervisning samt elevenes kognitive strategier er de viktigste faktorene for elevenes læringsutbytte. Alle disse tre

faktorene er generelle termer, som derfor behøver en nærmere beskrivelse for å forstå hva slags implikasjoner dette har for undervisningen i skolen.

Hattie (2009) finner at tilbakemelding er den viktigste suksessfaktoren for god undervisning. Fenomenet tilbakemeldinger i denne konteksten, handler ikke nødvendigvis om ”feedback” fra lærer til elev. De mest effektive tilbakemeldingene gis fra de lærende til læreren slik at den som underviser kontinuerlig kan hente ut informasjon om elevens faglige ståsted, forståelse, oppdage misforståelser og slik utfordre elevene individuelt. Kort sagt: Elevenes tilbakemelding bidrar til å gjøre læringsutbyttet synlig i undervisningssituasjonen (Hattie 2009, s. 174). Denne informasjonen kan læreren i samråd med elevene anvende til å utvikle nye mål, slik at læringsprosessen kan overvåkes kontinuerlig etter prinsippene ”hva er målet”, ”hvordan når jeg målet” og ”evaluering av måloppnåelse”. Den siste komponenten er viktig fordi elevene bør ta aktiv del i å reflektere over egen måloppnåelse, samt stimuleres til å reflektere over hvilke strategier som iverksettes da hver enkelt elev lærer best (Hattie 2009, s. 176). Et sentralt og viktig poeng når skolen er målorientert, er at målene skal anvendes som motivator. Utsagn som ”gjør ditt beste” kan raskt avfeies av elever som om de har ytt sitt beste. Ved å ha nære mål (som lett kan nås) og mer distanserte mål (mål over lengre tid), kan måloppnåelsen gi mestringsfølelse. En viktig påpekning er her at læreren må ha tett relasjon med eleven for å kunne overvåke hver enkelt elevs læring, slik at lærer og elev kan ha tett kommunikasjon med hverandre med tanke på individuell måloppnåelse.

En annen komponent Hattie (2009) finner viktig, er elevenes bruk av læringsstrategier og metakognitive ferdigheter. Læringsstrategier kan forstås som at eleven selv tar aktiv del i egen læring, og er bevisst på fremgangsmåter som fremmer læring (Elstad og Turmo 2006, s. 16). Det metakognitive aspektet refererer til høyere ordens tenkning, det vil si hvordan elevene tenker over egen læring. Det å kunne overvåke egne læringsstrategier, og justere for hver enkelt situasjon betegnes som å være en selvregulert lærende. Hatties (2009) forskning viser til at de elevene som blir presentert for, og bevisstgjort på hvorledes de løser oppgaver, for eksempel ved oppøvelse av lesestrategier, utvikler bedre metakognitive ferdigheter. Undervisningen bør på lang sikt inneholde mange forskjellige undervisningsaktiviteter, samtidig som elevene bevisstgjøres på arbeidsmetoden de har benyttet. Elevene må bli stimulert til å reflektere over eget læringsutbytte ved øvelsen for å lære seg hvordan de selv lærer best (Hattie 2009, s. 189). Hattie (2009, s. 189) påpeker samtidig at undervisningstimer

hvor man jobber utelukkende med læringsstrategier, kan være viktig for å bedre læringsutbyttet. For at undervisningen skal gi en dybdeforståelse for stoffet, må imidlertid læringsstrategier og metakognisjon utøves i samband med elevenes fagstoff.

Tydelighet og struktur er den siste dimensjonen Hattie (2009) trekker frem i sin metaanalyse. Reelt sett knyttes denne kategorien sammen med de to andre ved at tilbakemeldinger tas til følge, og at elevene får innsikt i undervisningens mål som beskrevet ovenfor. Med at undervisningen er tydelig og har god struktur, menes det at hensikten med undervisningen aktualiseres for elevene. De får vite hvorfor undervisningsøvelsen gjennomføres, og undervisningen er knyttet opp mot nære mål for eleven. Det at veien mot målet synliggjøres for eleven, styrker det metakognitive aspektet. Den andre siden av kategorien sikter mot at undervisningen bør være tydelig i strukturen. For å tydeliggjøre undervisningens struktur påpeker Hattie (2009) at å bygge bro mellom det elevene kan fra før og det nye de skal bevege seg inn i, er viktig. Strategier som kan være gode å anvende, er å hente frem forkunnskaper fra tidligere tema som er relevante, eller at elevene får lage tankekart som aktiverer det eleven kan, samtidig som det gir læreren innsikt i hvilke forkunnskaper elevene har.

Tilbakemelding, overvåking av læring via tydelige mål, og en tydelig strukturert undervisning med fokus på læringsstrategier, er derfor det viktigste undervisning kan inneholde. For å se hvordan dette kan tilknyttes samfunnsfaget, må vi se på hvordan samfunnsfaget beskrives diskursivt.

2.7.3 Samfunnsfagdiskursen

Dag Fjeldstad (2009, s. 253) skriver at samfunnsfagets rolle i skolen er demokratiopplæringen. Læreplanen i samfunnsfag begynner på følgende måte: ”Formålet med samfunnsfaget er å bidra til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse” (Fjeldstad 2009, s. 254). Til tross for denne klare intensjonen om hva samfunnsfaget skal gi elevene, beskrives samfunnsfaget ofte som et fag uten en klar identitet. Kjetil Børhaug (2005, s. 171) skriver blant annet at faget mangler en faglig kanon som det er

konsensus om. Dette medfører at ulike kunnskapskomponenter tillegges og fjernes fra faget. Samfunnsfaget skal bidra til at elevene blir aktive medborgere i demokratiet. Dette medfører en kobling mellom teoretisk kunnskap og aktuell samfunnsdebatt. Samfunnet er hele tiden i bevegelse og derfor er også samfunnsfaget dynamisk. Dynamikken i faget medfører at det er lett for at det ikke er noen definert hensikt, mål eller innarbeidede arbeidsmetoder. Å omtale samfunnsfaget som kanonløst, er en diskursiv fremstilling av et fag som mangler identitet. Det identitetsløse perspektivet kan ifølge kritikerne medføre at elevenes kunnskap blir fragmentert slik at en holistisk forståelse uteblir. Dersom den helhetlige forståelsen mangler, vil elevene følgelig ikke kunne tenke kritisk eller være analytiske i sammenheng med samfunnsfaglige problemstillinger. At faget mangler en kanon, behøver imidlertid ikke være noe negativt, ettersom fagets dynamikk bør benyttes til noe positivt der elever får mulighet til å ta med problemstillinger som opptar dem inn i klasserommet. Trond Solhaug (2006, s. 228) påpeker også at selv om faget i et akademisk perspektiv ikke har en kanon som det er konsensus om, betyr ikke dette at faget ikke har en identitet og logisk oppbygging.

Identiteten Solhaug påpeker, ligger i fagets danningsideal. Børhaug (2005, s. 174) påpeker at samfunnsfaget skal være skolens fremste danningsfag. Idealet om danning er skrevet i den generelle delen av læreplanen som er videreført fra den tidligere læreplanen L97 (Hovdenak og Stray, 2015, s. 84) Dette innebærer at den er skrevet før skolen skiftet fokus mot å være styrt etter mål. Hva innebærer så skolens danningsideal? Et utdrag fra den generelle delen av læreplanen kan gi et svar:

”Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon.

Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg sjølv, og er samtidig ein føresetnad for demokratisk deltaking. Kunnskap om det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet gjer at ein blir medviten om at politikk er prega av samarbeid, konflikt, påverknad og bruk av makt i ulike former. Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktreelasjonar” (Kunnskapsdepartementet, 1993)

Som vi kan se ut fra den generelle delen av læreplanen, er samfunnsfaget eksplisitt nevnt som bidragsyter. Danning handler om at elevene skal forberedes til å være aktive i demokratiet, samt kunne reflektere over egne handlinger i et solidarisk, moralsk og etisk perspektiv (Klafki 2001, s. 115-117).

2.7.4 Danningsidealet

Utdanningsfilosofen John Dewey (2000) hevder skolens formål er et ideal om danning. I tråd med dette mener Dewey at læring består av tre prosesser: kunnskap, ferdighet og karakterdanning (2000, s. 200). Danningsidealet er derfor kumulativt. Et dannet menneske kan tenke fritt, selvstendig og kreativt (Solhaug, 2006, s. 228-229). Danning innebærer derfor at man gjennom selvstendige vurderinger, og med en helhetlig samfunnsforståelse deltar og forstår ulike kulturformer i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 174). I tråd med den generelle delen av læreplanen skissert ovenfor, ser vi at samfunnsfagets grunnlag er å kunne tenke kritisk om ulike samfunnsrelaterte problemstillinger. Like viktig er det deltagende perspektivet hvor elevene i tråd med Klafki (2001, s. 117) skal kunne *handle* på et etisk, solidarisk og moralsk grunnlag. Danning handler derfor om å kunne ta gode vurderinger, og handle deretter. For at skolen som institusjon, og samfunnet, skal kunne danne elever, kreves derfor en progressiv pedagogikk. En progressiv pedagogikk handler ifølge Dewey (2000, s. 190-191) om en skole som setter elevenes aktivitet i sentrum, og den vektlegger demokratisering og fellesskap (Hovdenak og Stray, 2015, s. 93). I tillegg er Dewey (2000, s. 190) svært opptatt av den individuelle elev i klasserommet, forstått som at enhver må møtes på sine premisser, og ved hjelp av kvalitativ kunnskap skal eleven dannes i seg selv.

Hvis vi operasjonaliserer dannelsesbegrepet i tråd med Klafkis (2001, s. 117) ideal om solidaritet, kan derfor Deweys (2000) forståelse synes noe individuelt rettet. I tillegg kritisere Biesta (2007) Dewey for å være for instrumentelt innrettet ved å hevde at for Dewey er danning et mål i seg selv. Ved å trekke på argumentasjon fra Hannah Arendts handlingsdimensjon påpeker Biesta (2007) at Deweys dannelsesbegrep både blir individuelt og instrumentelt rettet ved at elevene ikke får handle i undervisningen (Biesta 2007, s. 761). Biesta (2007) mener derfor at den progressive pedagogikken må gi mer rom for at elevene får

handle i tråd med danningsidealet i det reelle samfunnet, istedenfor kun å reflektere over dannede valg i klasserommet (Biesta 2007, s.762).

For å unngå at elevene forblir passive objekter i klasserommet, istedenfor aktive subjekter som de bør være, må derfor undervisningen stimulere til at elevene får være aktive i læringssituasjonen. For at elevaktiviteten kun skal nå den individuelle elev, som både Deweys progressive pedagogikk, men også Hattie (2009) sin målstyrte pedagogikk tar til orde for, bør klassen anses som et kollektiv. Ved for eksempel å benytte didaktiske prinsipper som Issue Centered Education (ICE) i undervisningen kan eleven få tilfredsstilt sin nysgjerrighet i gruppe fremfor individuelt, samtidig som elevene får være aktive. ICE er et undervisningsopplegg som legger vekt på at man går i dybden på noen viktige temaer. For å unngå at samfunnsfaget blir et kompetanse- og ferdighetsfag, bør man ifølge Ochoa-Becker gå i dybden på det mest sentrale i læringsmålene, istedenfor å følge alle læringsmålene slavisk (1996, s. 8). Hensikten bak ICE er at elevene skal se kritisk på aktuelle, samfunnsbaserte temaer, og om ikke nødvendigvis finne et svar, evne å se de ulike aspektene ved saken. Et ICE-basert spørsmål kjennetegnes ved kompleksitet og defineres som: "Questions are those on which intelligent, wellinformed people may disagree. Such disagreements, in many cases, leads to controversy and discussion marked by expression of opposing views" (Evans, Neumann og Saxe 1996, s. 2).

Som det kan ses ut fra disse perspektivene på undervisning, forslås det derfor i et danningsperspektiv en dybdebasert, reflekterende og handlende undervisning i samfunnsfaget. Fordelen ved en ICE-tilnærming til samfunnsfaget er at prosjektarbeidene, og uenighetene som skal løses i klasserommet, vektlegger det kollektive fremfor det individuelle. Slik kan elevene lære å reflektere over ikke bare perspektiver som gagnar dem selv som individer, men også over perspektiver som gagnar samfunnet og ens medmennesker. For at elevene skal nå et danningsideal, behøves undervisning som ikke kan kjennetegnes ved at skolen er en "svart boks". For at danningsidealet skal nå igjennom til elevene, og at den generelle delen av læreplanen skal ivaretas, må skolen fortsette å fokusere på prosesskvalitet, fremfor kvantifiserte kunnskapsmål som kan operasjonaliseres i en kunnskaps- eller ferdighetstest.

Ved å se på disse perspektivene ovenfor, kommer også den diskursive kampen i kunnskapssyn og undervisning frem. Den generelle delen av læreplanen som er videreført fra den tidligere læreplanen L97, innehar et danningsideal. Dette er lite forenlig med kvantifisert kunnskap som operasjonaliseres i kompetansemål og grunnleggende ferdigheter som i K06. I tillegg innehar samfunnsfaget et ideal om danning, men samtidig er kunnskapen elevene skal lære definert i kompetansemål for elevene. I tillegg kan vi se et perspektivskifte mellom den progressive pedagogikken, og den målstyrte effektive læringen som Hattie (2009) og politikerne, ifølge Heldal og Stray (2015) tar til orde for. Med denne kunnskapen om ulike diskurser innenfor det diskursive feltet undervisning, er det derfor spennende å se hvordan lærere snakker om kunnskapssyn og kvalitetsaspekter i samfunnsfagundervisningen.

3 Metode

Dette kapitlet presenterer mine metodiske valg i studien. Oppgavens data er samlet ved bruk av fokusgruppeintervjuer. I intervjuene har samfunnsfagslærere en ustrukturert samtale om sin arbeidshverdag. Samtalen gir et vindu inn på lærerhverdagen til å studere hvordan undervisning som praksis gis mening, og hvordan denne meningskonstruksjonen, uttrykt gjennom diskurser, står i forhold til andre diskurser om undervisning. Metodekapitlet har jeg gitt en så praktisk tilnærming som mulig. Kapitlet er inndelt i tre deler hvor jeg gjør rede for prosessen i kronologisk rekkefølge. De tre delene er derfor hovedsakelig bygget opp rundt forberedelse, utførelse og gjennomføring av analysearbeid. Ved hjelp av metodisk litteratur vil jeg begrunne valgene som er gjort.

3.1 Metodologi

Denne masteroppgaven er en diskursanalyse som ifølge Jørgensen og Phillips (1999, s. 12) innebærer at teori og metode er tett vevet sammen. De vitenskapsfilosofiske betraktningene som diskursteorien hviler på, må derfor tas hensyn til når man velger datainnsamlingsmetode. Diskursteorien tar utgangspunkt i at menneskets kontakt og forståelse av verden formes av språkbruk. Vi når virkeligheten gjennom språket, men språket legger også visse begrensninger i hvordan vi kan forstå verden. En menneskelig handling er alltid forbundet innenfor et eller annet normsett. Dette kommer av at både menneskets tenkning og sosiale interaksjon er diskursive praksiser som iscenesettes via språket. Metodisk har jeg derfor valgt fokusgruppeintervjuer som datainnsamlingsmetode. En samtale lærere i mellom kan derfor anses som en diskursiv praksis. Samtalen gir derfor et innblikk i hvordan lærere, som har en subjektposisjon i undervisningsdiskursen, snakker om undervisning, samfunnsfaget og hvordan undervisning som praksis gir lærerne mening. Hvordan lærere snakker om undervisning, gir derfor perspektiver på oppfatninger og meninger om samfunnsfaget, kvalitetstegn ved undervisning samt implikasjoner for undervisningspraksis. Jeg vil nå forklare hvordan jeg forberedte forskningsprosjektet.

3.2 Forberedelse av prosjektet

Målet for denne oppgaven er å finne ut av hva lærere mener er kvalitative kjennetegn for god undervisning. Jeg ønsker å snakke med lærere fordi det er de som praktiserer undervisning, og jeg undersøker hva lærere mener samfunnsfaget skal gi elevene.

Ideene til dette masterprosjektet kommer i hovedsak fra to teoretiske perspektiver om kvalitet i undervisning. For det første er forklaringer av god undervisning ofte redusert til at god undervisning handler om variasjon (Koritzinsky, 2006). For det andre omtales i dag god undervisning, især innenfor den politiske diskursen, som den mest læringseffektive. At lærere ønsker best mulig resultater av sin undervisningspraksis, er det ingen tvil om. Min nysgjerrighet er derfor hvordan lærere snakker om ”kvalitet” i undervisningen, og hvordan de ser på elevers utvikling over et lengre tidsrom. Jeg bruker verbet *snakke om*, fordi å snakke er en sosial praksis som artikulerer momenter i diskurser på bestemte måter. Ved å se på den sosiale interaksjonen lærerne i mellom kan jeg derfor analysere hvordan lærernes diskurs om god undervisning relateres til andre diskurser om god undervisning.

3.2.1 Informanter

Da jeg startet dette prosjektet i desember 2014, søkte jeg først om godkjenning av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Deretter begynte jeg rekrutteringen av informanter til datainnsamlingen. Å få tak i informanter til en fokusgruppeundersøkelse kan være en krevende prosess (Halkier, 2013, s. 37). For å rekruttere informanter valgte jeg å bruke lærere som jeg av ulike grunner har et bekjentskap med. En av lærerne kjenner jeg godt, mens de andre bare er lærere jeg kjente til, men ikke hadde noen personlig relasjon til. Tre lærere stilte seg positive til å rekruttere fire andre lærere til å bli med på undersøkelsen i andre halvdel av januar eller begynnelsen av februar 2015. Fire til fem deltakere er relativt få i fokusgruppesammenheng, men jeg ønsket denne gruppestørrelsen for at det skulle være mulig for alle deltakerne å ha blikkontakt med hverandre (Halkier, 2013, s. 38). Dette ville også lette min rolle som moderator ved at det blir færre deltakere å observere om gangen. På den ene skolen trakk lærerne seg i februar, da læreren jeg hadde kontakt med ikke klarte å få kollegaer til å avsette tid for intervjuet. Det første intervjuet fant sted på en videregående skole, og det andre intervjuet fant sted på en ungdomsskole. På den videregående skolen, som er en ganske stor skole i en mellomstor by på Østlandet, gikk organiseringen av tid og sted uproblematisk. På ungdomsskolen tok det lengre tid. Å få 4-5 lærere til å kunne stille samtidig til et intervju i arbeidstiden på en liten skole er krevende. Lærerne har som regel ikke undervisningsfri til samme tid, og intervjuet ble utsatt flere ganger. Dette skyldtes både

sykdom ved skolen og annen møtevirksomhet. Dette resulterte i at kun to av tre planlagte grupper ble gjennomført i denne masteravhandlingen, i tillegg tok tidsbruken til datainnsamling adskillig lengre tid enn jeg hadde planlagt i prosjektbeskrivelsen.

På den videregående skolen deltok fem lærere med ulik faglig bakgrunn som alle underviser i samfunnsfag. Ved ungdomsskolen deltok fire lærere hvor alle har tidligere undervisningserfaring i samfunnsfag, men kun to av de fire underviste i samfunnsfag inneværende skoleår. På begge skoler deltar både kvinner og menn. Informantene har ulik arbeidserfaring. De yngste deltakerne har kun jobbet i skolen et par år, mens noen av deltakerne var opp mot pensjonsalder med nærmere 40 års erfaring med samfunnsfagundervisning i det norske skoleverket.

Datamaterialet bygger derfor på to fokusgruppesamtaler med til sammen ni samfunnsfagslærere. Fokusgruppers data ligger i den sosiale interaksjonen deltakerne i mellom. Samtalene fikk frem flere diskurser som kan relateres til det diskursive feltet undervisning.

I forberedelsen av intervjuene var der flere faktorer jeg måtte ta hensyn til. En av de første vurderingene jeg sto overfor var om jeg skulle oversende en intervjuguide eller casene til lærerne på forhånd. At lærerne fikk forberede seg på forhånd, kunne gi meg mer gjennomtenkte svar. Etter samtale med veileder bestemte jeg meg for å ha en helt spontan samtale med lærerne slik at samtalen ble rettet opp mot de første assosiasjonene de tenkte om temaene. Jeg måtte derfor forsikre meg om at både tema for undersøkelsen, og arbeidscasene som lærerne skulle bruke, fungerte på en god måte. Jeg gjennomførte derfor to pilotintervjuer med studievenner på skolen. Som studenter på det siste året på lektorprogrammet, har vi alle undervisningserfaring fra praksis og deltidsarbeid i utdannelsesløpet. Dette gjorde derfor pilotintervjuene tilnærmet reelle. I etterkant av pilotintervjuene beholdt jeg to av de tre casene, samt gjorde nødvendig endringer i språklig utforming. Halkier (2013, s. 13) skriver at svært mange bruker fokusgrupper feil, ved at fokusgruppene i virkeligheten er semi-strukturerte gruppeintervjuer. For å utnytte de mulighetene fokusgruppene legger til rette for, forsøkte jeg å unngå dette. Jeg laget en intervjuguide som fungerte som en huskeliste for interessante temaer lærerne kanskje kom til å snakke om, men stilte svært få spørsmål. For at samtalen skulle ha et ustrukturert preg, ville jeg si svært lite etter introduksjon av tema.

Likevel hadde jeg fokus i testpilotene på øve meg på ulike prober, det vil si oppfølgingsspørsmål til deltakerne, for å få de til å utdype saksforhold (Patton, 2002, s. 371).

3.2.2 Hvorfor fokusgrupper?

De siste årene har det skjedd store reformer som har implikasjoner for undervisningspraksis som verken pedagoger eller lærerne i skolen har hatt mulighet til å påvirke (Hovdenak og Stray, 2015). Skiftet innebærer blant annet at kunnskapen som elevene skal lære i skolen er formulert i mål, mens det i tidligere læreplaner har vært formulert metodisk hva lærerne skal gå igjennom med elevene. Kritikere, som Biesta (2014), hevder målene skygger for idealet om danning. Det er derfor spennende å bringe frem samfunnsfagslæreres perspektiver og meninger om dette. Når man ønsker å finne ut av hva mennesker mener om noe, er det formålstjenlig å spørre dem (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 19). Fokusgruppeintervjuer gir mulighet til å innhente kvalitative beskrivelser fra mennesker om et gitt tema. Fokusgrupper er egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer. Dette innebærer også at fokusgruppene gir tilgang til en samtale hvor ulike diskurser om samfunnsfagundervisning kommer til uttrykk. Siden hver enkelt deltager får sagt langt mindre enn i et dybdeintervju, forsvinner store deler av fokuset på å fortolke individets meninger og tolkninger, hvor man kan få del i intervjuobjektens erfaringsbaserte livsverden (Halkier, 2013, s. 12-13). Hensikten er derimot å kaste mange perspektiver over et gitt emne i en uformell, ustrukturert samtale (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 161-162). Det ustrukturerte fokuset som ligger i samtalen, gir derfor en passende inngang til å analysere samtalen med en diskursanalytisk tilnærming. I tillegg er et av de viktigste premissene for velfungerende fokusgrupper at man samler deltakere som har kunnskap og meninger om det temaet som skal diskuteres (Wibeck, 2010, s. 50). At lærerne er informanter, er derfor passende ettersom de har kunnskap om temaet jeg undersøker. I tillegg har de erfaring med et felt i samfunnet som de har lite innflytelse på å utforme retningslinjene for.

Sammenlignet med et semistrukturert gruppeintervju, ligger hovedforskjellen i at jeg ikke stiller med en rekke forberedte spørsmål. Istedenfor har jeg laget tre forberedte caseoppgaver som jeg lot lærerne diskutere. I det første caset definerer lærerne hva som er en «suksess» innen undervisning. Deretter skal de forsøke å tolke seg frem til hvilke faktorer som må til i

undervisningen for at undervisning kan bli en suksess. I det andre caset diskuterer lærerne samfunnsfagets læreplan i et dannelsesperspektiv. Det siste caset bygget jeg opp slik at lærerne skulle lage et praktisk undervisningsopplegg basert på prinsippene de mener er viktig for god undervisning i case 1. For mer informasjon om casene, se vedlegg.

Til tross for de tre casene la jeg mest vekt på at lærerne skulle få ha en spontan, uformell samtale om fag og undervisning. Dette medfører at samtalen blir mer sentrert rundt det lærerne velger å fokusere på. I en fokusgruppe er derfor forskerrollen å være en moderator, som lanserer temaet deltakerne skal snakke om, samtidig som man følger opp deltakerne og passer på at alle får komme til orde (Halkier, 2013, s. 56-57). Ved at jeg i intervjuet er moderator, fremfor intervjuer, påvirker dette min rolle i samtalsituasjonen. Jeg vil vende tilbake til denne refleksjonen senere i kapitlet.

3.3 Forskerrollen

I et vanlig fokusgruppeintervju møtes gjerne 6-12 deltakere som ikke kjenner hverandre fra før til å snakke om et konkret tema (Halkier, 2013, s. 37-38). Dette medfører at deltakerne ofte er sjenerte og at det gjerne tar litt tid før det oppstår god samtaledynamikk. I mitt tilfelle fungerte begge gruppene godt fra begynnelsen av. Dette kan komme av flere forhold. For det første var det jeg som var gjest på deres arbeidsplass, og alle deltakerne var kollegaer som kjente hverandre fra før. På grunn av dette var det et omvendt maktforhold i samtalen enn hva som kanskje er mest vanlig i fokusgrupper når mennesker møter opp og presenterer seg for forskere. For det andre tror jeg lærerne følte seg komfortable i situasjonen. I begge intervjuene møtte jeg deltakerne på forhånd på lærernes pauserom. Der ble jeg litt mer kjent med deltakerne, og jeg passet på at vi ikke snakket noe om datainnsamlingen annet enn om temaene som den skulle dekke. I introduksjon av fokusgruppene lot jeg lærerne presentere seg selv først, før de svarte på mer generelle temaer om hvordan det er å være lærer i skolen. Jeg dokumenterte intervjuene med lydopptak, og tok enkelte notater underveis angående den sosiale dynamikken og stemningen under intervjuene.

Begge fokusgruppene fungerte, etter mitt skjønn, meget godt ved at lærerne raskt ble engasjert og hadde en uformell samtale hvor de snakket om det å undervise, om elevutfordringer og særegenheter ved samfunnsfaget. Dette tror jeg skyldes at lærerne følte seg trygge i situasjonen. Jeg var på sett og vis den uerfarne lærerstudenten som kom til de og

26

skulle «lære» om utfordringer og det gode i lærerhverdagen. De to intervjuene forløp imidlertid litt forskjellig, og gjorde min rolle som moderator litt ulik. I det første intervjuet på en videregående skole var samtalen preget av stor grad av enighet. En lærer trakk gjerne frem et synspunkt. Synspunktene var ofte av en slik art at de fremsto som ”satt på spissen”, og de tullet mye både rundt faget, elevene og med hverandre. Denne gruppedynamikken var preget av at de var gode kollegaer. Enigheten dem i mellom fikk de til å fremstå som en samlet enhet, men samtaledynamikken viser også preg av noe annet. Gjerne en 5-6 sekunder etter en unyansert saksfremstilling, vendte diskusjonen tilbake til det opprinnelige ved at en ny lærer nyanserte utspillet. De uenighetene som lærerne måtte inneha, kom derfor ikke frem i samtalen. Uenighetene ble imidlertid klare for meg i transkriberingsprosessen. Samtalen forløp derfor uten de store diskusjonene, hvor kollegiet fremsto som en samlet enhet med de samme meningene omkring undervisning og kunnskapssyn.

Intervjuet på ungdomsskolen var preget av noe mer uenighet lærerne imellom. Dette velger jeg å illustrere med et eksempel hvor lærerne er uenige om man i lærerrollen skal redegjøre for elevene hva man mener selv i politiske diskusjoner og verdispørsmål. Der vi kommer inn i samtalen, har L1 hatt en lengre redegjørelse for sine standpunkter. Her viser jeg et eksempel på samtaledynamikken som til dels er synlig gjennom hele intervjuet:

L2: Men en ting

L1: Nei, vent litt nå. Da tenker jeg at det, samtidig skal vi jo oppfordre elevene til å tenke selvstendig. For det står også i læreplanen. Og hvor vi skal stå der, så tenker jeg at i noen saker, selvfølgelig så må man ta avstand fra rasisme.

L3: For eksempel

L1: Ikke sant, man må ta avstand nazisme, man må ta avstand fra mobbing, og sånne ting. Men samtidig, jeg velger å ikke si mitt syn på abort eksempelvis. Bare referer til at abort er lov i Norge ikke sant, og viser elevene loven. Men om jeg er for eller imot abort, ønsker ikke jeg å fortelle elevene.

Som det fremgår av eksemplet, slipper ikke L1 de andre lærerne til i samtalen etter at han har skjønnet at de andre er uenig med hans synspunkter. Dette tror jeg skyldes at L1 har sterke meninger, og til dels er snakkeglad. Jeg la imidlertid ikke merke til dette i intervjusituasjonen, men det ble raskt synlig i transkriberingsprosessen. L1 fremsto ikke som brautende, avbrytende eller dominerende i samtalen, noe som også kan være årsaken til at jeg ikke reagerte. Jeg tror derfor alle lærerne følte de fikk uttrykke seg fritt mens samtalen pågikk. Det er imidlertid en vanlig utfordring i fokusgrupper at en av deltakerne overkjører andres synspunkter (Halker, 2013, s. 59).

Jeg var usikker på hvordan lærerne ville respondere på å skulle ha en spontan samtale om undervisning i forkant av intervjuene. De tre caseoppgavene var derfor forberedt først og fremst for å få i gang samtalen, dersom ingen ønsket å si noe. Casene var imidlertid også utarbeidet for å få perspektiver på bestemte, tematiske områder. Derfor ville jeg uansett snike de inn i samtalen dersom det skulle bli vanskelig å komme til. Casene tok utgangspunkt i at deltakerne skulle diskutere fag og undervisning i plenum, men også å trekke frem egne erfaringer med undervisning. Historier som blir trukket frem, kan derfor anses å være narrativer i tråd med Presser (2009) sin teori. Narrativer er historier vi lever med som beskriver ulike saksforhold. Narrative preger vårt verdensbilde, og er derfor tett forankret med de diskursene vi trekker på og forstår verden gjennom. Narrative, er ifølge Presser (2009) dannet som et ledd av vår selektive hukommelse. Narrativer danner episodiske fremstillinger som ofte justeres etter slik vi som mennesker ønsker de skal fremstå (Sandberg, 2010, s. 451). De historiene lærerne deler, kan derfor eksplisitt bringe frem undervisningshistorier som lærerne mener er kvalitativt gode. Kvalitetskategoriene vises derfor tydelige i fremstillingene, og vi får derfor et innblikk i lærernes forståelse av hva som er kvalitet i en undervisningssituasjon.

Forskerrollen i en fokusgruppe består som nevnt av å være moderator (Halkier, 2013, s. 56). Det er viktig å fremstå som kompetent om det temaet som det skal snakkes om, samtidig er det viktig å reflektere over den posisjonen man tar i gruppesamtalen. For ikke å påvirke gruppesamtalen for mye, valgte jeg en passiv moderator-rolle, som kun i noen få situasjoner var inne og styrte samtalen mot de temaene jeg på forhånd hadde definert som interessante i intervjuguiden. Jeg lot lærerne snakke fritt om temaene, og dette tror jeg også påvirker materialet mitt på bestemte måter. Dersom jeg for eksempel hadde holdt et semi-strukturert

gruppeintervju, ville jeg nok spurt om hvordan lærerne jobber for å opprettholde læringstrykk i elevsentrerte arbeidsmetoder. Ved at jeg ikke lanserer denne type spørsmål, kommer lærerne heller ikke inn på tematikk om læring i løpet av samtalen. Hensikten med en fokusgruppe er at deltakerne skal få henvende seg til hverandre, slik at man kan få tilgang til deltakernes ”kultur”. Samtalen kan virke tom og uten substans i intervjusituasjonen, men ofte ligger det rike data i disse observasjonene i transkripsjonsprosessen (Halkier, 2013, s. 58). Dette perspektivet hadde jeg med meg i intervjuene, og lot derfor lærerne snakke helt fritt i lange perioder om gangen. Likevel må det tas i betraktning at intervjusituasjonen preger måten lærerne opptrer på bestemte måter.

I en kvalitativ intervjustudie er det i den forbindelse særlig to hensyn man må fokusere på: validitet og reliabilitet. Validitet, eller gyldighet kan ikke sikres i kvalitativ forskning ved hjelp av bestemte teknikker (Maxwell, 2013, s. 121). Min posisjonalitet påvirker derfor valg av analysemetode, formulering av problemstilling og hvordan man fortolker dataene. Med en diskursanalyse prøver man ikke å finne noen objektiv sannhet ved å komme bak diskursen, og derfor er heller ikke egen posisjon i forskningsarbeidet noe som bør fortolkes som negativt. Istedenfor er det viktig å være bevisst egne posisjoner gjennom hele arbeidet (Maxwell, 2013, s. 123-124). Posisjonen jeg tar i intervjusituasjonen kan blant annet være påvirket av mine egne erfaringer fra å jobbe som lærer, de teoretiske aspektene jeg kjenner til om god undervisning, samt egne meninger om hvordan skolen og samfunnsfaget burde være bygget opp. For eksempel kan jeg ved å ha nikk og smilt fått lærere til å snakke videre innenfor det jeg på forhånd «ønsket» de skulle snakke om. Selv om jeg ikke bidro mye i samtalen, har jeg derfor påvirket den på bestemte måter ved for eksempel å le. Jeg har etter beste evne forsøkt å utforme casearbeidsformene så balansert som mulig. Disse omhandler blant annet hvordan lærerne mener god undervisning oppstår, og hva som gjør en undervisningssituasjon god. Case 2 innehar et politisk preg, ved at lærerne skal diskutere danning og måloppnåelse, og om dette er forenlig. I planleggingen av prosjektet har jeg både gjennom praktiske erfaringer og teoretiske perspektiver fått en viss for forståelse av hva god undervisning er, og hvordan det burde praktiseres. Dette har gitt meg en kunnskap og erfaringer som mest sannsynlig har påvirket utarbeidelsen av casene. Innsikten har derfor gjort det mulig å designe casene på den måten jeg på forhånd trodde ville skape debatt hos

lærerne. Jeg fikk også revidert og ordnet med casene i pilotintervjuene slik at de fungerte på en hensiktsmessig måte. I intervjusituasjonen må det også tas hensyn til at lydopptaket og min tilstedeværelse påvirker hva lærerne velger å si i samtalen.

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet. Troverdigheten til denne masteravhandlingen vil forsterkes eller svekkes over tid, etter hvordan andre forskningsprosjekter som omhandler temaet undervisning reproducerer eller forandrer denne avhandlingens beskrivelser av kvalitetskategorier. Reliabilitet må også prege alle faser av intervjuet. I kvalitativ forskning avgjøres validitet og reliabilitet i prosjektets åpenhet (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s. 182). Derfor skal jeg forsøke å skape åpenhet i alle prosjektets faser ved å vise hvordan jeg har fokusert i analysearbeid og transkripsjon. Sitatene i analysen kommuniserer språklige trekk og sosial interaksjon som gir et innblikk i materialet. Derfor har jeg der jeg mener det er hensiktsmessig, og nødvendig, latt lærernes sitater få stå i en nokså muntlig form i materialet. Siden det ikke har noen funksjon for analysen eller prosjektet, har jeg ikke fremstilt lærere med fiktive navn. For å skille de fra hverandre har jeg noen steder nummerert lærernes fremstillinger. Andre steder har jeg kun markert at det er en ny person som griper inn i samtalen ved å sette bindestrek foran sitatet. Dette skal forhåpentligvis sikre en gjennomsiktighet som viser at mine fortolkninger kan vurderes som pålitelige av leseren.

3.4 Analyse av data

Denne studien er ikke myntet på å sikre generaliserbare beskrivelser, men siden lærere flest som jobber i den norske skolen forholder seg til samme læreplaner og satsningsområder, er det ganske sannsynlig at de diskursene jeg finner representert hos lærerne, også er tilstede hos andre samfunnsfaglærere ved andre skoler (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 265). Det er derfor sannsynlig at beskrivelsene jeg har funnet i denne oppgaven har en overførbarhet til å gjelde andre skoler, og kan benyttes som et grunnlag til videre forskning. I tolkningen av beskrivelsene av undervisning som kom til uttrykk i fokusgruppene, har jeg benyttet en teknikk hvor jeg har kodet uttalelsene i analyseprogrammet NVivo. Kodene har jeg igjen puttet inn i kategorier som brukes i analysen. Fortolkningen av dataene er derfor gjort i et kvalitativt perspektiv. Dette innebærer at jeg ikke teller ordfrekvens eller anvender metoder med andre kvantitative trekk. Jeg fokuserer dermed på hvordan kodene relaterer seg til andre koder (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 208-210). Kategoriene har jeg videre sett på med

Laclau og Mouffes (2001) diskursbegrep. Dette innebærer at jeg innenfor kategoriene har sett etter språklige tegn, og hvordan disse relateres til andre tegn innenfor de andre kodede kategoriene. Med det teoretiske bakteppet fra diskursene skissert i oppgavens teorikapittel, har jeg derfor kunnet skissere trekk fra ulike diskurser som påvirker hvordan lærerne uttrykker forskjellige kategorier av kvalitet innenfor forskjellige tema.

Siden den sosiale interaksjonen i fokusgrupper gir rike data, er det en omfattende oppgave å transkribere fokusgruppeintervjuer. Utfordringene ligger blant annet i at deltakerne snakker i munnen på hverandre, noe som vanskeliggjør transkriberingsprosessen. For ikke å miste fokuset på hvordan lærerne artikulerte seg, skrev jeg ned det de sa ordrett med innlagte pauser, samt at jeg markerte i transkripsjonene ved eventuell latter, gestikulering eller andre kommunikasjonsformer som gjør seg gjeldene når et velfungerende lærerkollegium får muligheten til å snakke fritt om det de kan aller mest. I en velfungerende fokusgruppe vil alltid noen si noe (Halkier, 2013, s. 57). Transkribering er en svært omstendelig prosess siden lærerne gjerne snakker flere om gangen i de tilfellene hvor det blir engasjement eller uenighet. Flere av tolkningene til analysen jeg har gjort i materialet, springer ikke kun ut av det som blir sagt, men er også implisitt vektlagt i fremstillinger der lærerne er satiriske, tuller med et fenomen eller på andre måter tillegger fenomener en spesiell verdi eller distanserer seg fra saksforhold. Dette har jeg lagt særskilt vekt på, siden hovedfokuset i Laclau og Mouffes (2001) diskursforståelse er at det innenfor et gitt felt i samfunnet alltid vil være diskursiv kamp. Lærere innehar ikke en posisjon til selv å utforme skolehverdagen eller fagplaner, men må innrette seg etter de forhold som myndigheter og skolesjefer utarbeider lokalt. Jeg har derfor også vært oppmerksom på satire og latter, ettersom dette kan vise hvordan lærerne som kollegium danner felles identitet. I tillegg er dette uttrykksformer som James C. Scott (1990, s. 17-18) skriver at benyttes av subordinerte grupper for å vise distanse og uenighet. I tillegg har jeg lagt vekt på metaforer i analysen, siden ordvalg, metaforer og andre språklige trekk ofte representerer diskurser på ulike måter (Jørgensen og Phillips 1999, s. 95). I tillegg dokumenterer George Lakoff og Mark Johnson (2003) hvordan metaforer strukturerer vår virkelighet i vårt hverdagslige språk. Hvilke metaforer vi anvender, kan derfor gi et uttrykk for om man uttrykker distanse eller kulturell tilhørighet til bestemte fenomener.

Det sentrale i en diskursanalyse er ikke bare å se på hva som faktisk sies, men også å se på hvilke ord og formuleringer som utelates innenfor fokusgruppene. I teorikapitlet har jeg diskutert en målstyrt pedagogikk og dannelsesdiskursen som to ulike diskurser innenfor samfunnsfaget. Med en diskursanalyse kan jeg videre tolke hvilke begreper som inngår i lærernes måte å artikulere forutsetninger og kvalitetsmarkører for både kunnskapssyn og for god undervisning. Siden begrepene som brukes både innenfor en akademisk omtale av den skolefaglige virksomheten, og som arbeidsspråk som lærere er preget av en hegemonisk diskurs, vil det være sentralt å se på hvordan lærerne tillegger de ulike begrepene mening innenfor lærernes diskurs om kunnskapssyn og undervisning. For å utøve dette må jeg ta et dypere syn på hvordan diskursteorien kan anvendes i praksis for analyseformål.

3.5 Fortolkning med diskursanalyse

Å fortolke data med Laclau og Mouffes (2001) diskursbegrep, innebærer å finne de språklige tegnene som ulike diskurser struktureres rundt. Ved å se på hvordan disse tegnene veves sammen i diskurser, kan man også identifisere hvordan ulike syn på for eksempel kunnskap havner i konflikt innenfor fremstillinger av virkeligheten. I en diskursanalyse er ikke hensikten å forstå hva mennesker virkelig mener eller finne ut av hva virkeligheten bak diskursen er. Utgangspunktet er at man aldri kan nå virkeligheten utenom diskursene (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 31). Det jeg har gjort i denne analysen er derfor å finne ut av hvilke tegn diskursene struktureres rundt. Ved å se på ulike diskurser som konkurrerer innenfor det diskursive feltet om undervisning, har jeg også identifisert hvilke tegn som er utelatt i lærernes framstillinger av kvalitet og kunnskapssyn innenfor samfunnsfagundervisning. Det er derfor interessant å se på hvilke utsagn som sies og oppfattes på en sånn måte at det oppfattes som naturlig, og hva som er mer kontroversielt hvor det oppstår uenighet, poengtert mimikk eller satiriske ytringer om visse tema. Den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin hevder videre at enhver ytring er preget av intertekstualitet. Tanker, meninger og oppfatninger vi mennesker har, er dermed ikke noe vi selv finner opp i vakuum, men snarere noe vi parafraserer eller viderefører fra tidligere inntrykk. Vi setter gamle tanker inn i nye kontekster og gir de ut som våre egne (Svennevig, 2010, s. 165). I det språklige systemet tillegger vi en rekke normer, som senere er situasjonelt og kulturelt forankret. En diskursanalyse har derfor til hensikt å fange de underliggende bibetydningene som ligger til grunn for en ytring, samt analysere hvor det ideologiske tankegodset kommer fra (Hågvar, 2007, s. 37).

4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg analysere lærernes samtale som fant sted i fokusgruppene. Analysen tar utgangspunkt i de hverdagslige fremstillingene av undervisningssituasjoner, omtale av samfunnsfaget og elever. Lærernes fremstilling av kvalitetsmomenter innenfor god undervisning bidrar med innsikt i hvordan lærere forholder seg til læreplaner og debatt rundt skolens utforming. Kapitlet gir lærerne, som ikke alltid blir hørt i debattene, en egen stemme. I analysen vil det fokuseres på hvordan lærerne snakker, det vil si, artikulerer diskursive momenter rundt hva de mener bringer kvalitet i undervisningen. Denne delen av oppgaven vil undersøke hvordan lærernes diskurs om god undervisning er strukturert, og hvordan den eventuelt sammenfaller eller skiller seg fra andre diskurser om god undervisning.

I analysen vil jeg først diskutere lærernes kunnskapssyn. Kunnskapssynet finner jeg ved å se på hvordan lærerne ønsker at elevene skal utvikle fagkunnskaper. I tillegg kommer lærernes kunnskapssyn frem i samtalen når de diskuterer læreplanens fokusområder. Lærerne forteller at de underviser etter fagets kompetansemål. Samtidig viser lærerne at de forholder seg til et ideal om danning. Undervisningen står derfor i et spenningsforhold mellom mål og danning. Lærerne lager seg et forhandlingsrom i diskursen hvor de leser et eget dannelsesideal inn i kompetansemålene. Den andre delen av analysen omhandler hvordan lærerne forstår kvalitet innenfor samfunnsfagundervisning. Jeg viser her at lærerne anvender ordet engasjement til å beskrive kvalitet på ulike måter. Engasjement er imidlertid et ord som tillegges flere meninger i lærernes diskurs. Dette kan være et uttrykk for at de mangler mer presise begreper for å operasjonalisere hva som er kvalitet i en undervisningssituasjon. Jeg viser i analysen på grunnlag av dette hvordan lærernes syn på undervisning står i et spenningsfelt mellom resultat- og prosesskvalitet. I lærernes undervisningspraksis kan det virke som om de skaffer seg et handlingsrom for å bedrive den type undervisning som fremmer eget kunnskapssyn. Til slutt i analysen oppsummerer jeg lærernes diskurs om god undervisning. Her viser jeg hvordan diskursen står i et spenningsfelt mellom fagets ideal om danning, og fagets kompetansemål. Spenningsfeltet vises i at lærerne snakker med begreper fra læreplanen representert som en hegemonisk diskurs, samtidig som lærerne fortsatt fremmer egne verdier i undervisningssituasjonen. øl

4.1 Kunnskapssyn

4.1.1 Hvordan snakker lærerne om det elevene skal lære?

Kunnskapssynet som er representert hos samfunnsfaglærerne, innebærer flere diskursive momenter som kan sammenfattes i en fremstilling av deres kunnskapssyn.

På begge skoler trekker lærerne frem viktige egenskaper elevene må lære. De er at elevene skal lære seg *å tenke, drøfte, resonnerer, og det å være kritisk til egne tanker*. Kunnskapssynet peker derfor mot egenskaper som elevene skal tilegne seg i undervisningen. En lærer sier at det samfunnsfaget skal gi dem ”er det å lære seg å tenke meta”. Disse verbene peker mot at elevene både må ha kunnskaper om samfunnet, samt at vi kan se i verbene at lærerne vektlegger anvendelse av denne kunnskapen. Kunnskapen om samfunnet skal anvendes av elevene til å drøfte og resonnerer. Det fremgår i tillegg at kunnskapsanvendelsen skal brukes til å være kritisk til egne tanker. Her snakker lærerne altså om en tilstand i individet og en menneskelig utvikling. Lærerne er imidlertid klare på at det å drøfte, resonnerer og tenke, er en kompleks læringsprosess som det tar lang tid for elevene å tilegne seg. Egenskaper som å drøfte og å resonnerer krever mye fagkunnskap, samtidig som elevene må kunne anvende den teoretiske kunnskapen sin overføringsverdi mot aktuelle eksempler i samfunnslivet. Å drøfte samfunnsspørsmål trekkes frem som sentralt, men samtidig bygger dette på en forutsetning om at elevene både har grunnleggende teoretisk kunnskap, samt nysgjerrighet og engasjement for de samfunnsprosessene som omslutter dem. Samfunnsfaget skal derfor stimulere elevene til å bli nysgjerrige, interesserte og utvikle samfunnsengasjement. Denne måten å snakke om kunnskapssyn på kan ses på som en artikulasjon som binder tegn i kunnskapsdiskursen sammen. Til sammen utgjør disse momentene en diskurs om kunnskap i samfunnsfag.

Det er noen viktige forskjeller mellom fokusgruppeintervjuene i den videregående skolen og den fra ungdomsskolen. Ungdomsskolens lærere har fokus på at kompetansemålene er fagets retningsgiver. Lærerne hevder at ved bruk av målene, utvikler elevene kunnskap som medfører at de forstår hvordan samfunnets strukturer er bygget opp. Lærerne mener kompetansemålene i læreplanen fungerer godt for å peke i en retning hvor elevene utvikler en holistisk samfunnsforståelse. I den forbindelse spurte jeg eksplisitt hva lærerne ønsker å oppnå med samfunnsfaget:

L1: Hvis jeg kan starte der. Det som er viktigst for meg, etter 10. trinn, er at elevene har evnen til å reflektere. Over de store, demokratiske verdiene. I forhold til dette med frihet, demokrati, samfunnsstrukturer, at [elevene] kan være politiske mennesker, ta del i samfunnsdebatt og forstå Urix. [Elevene må] vite at NRK2 er den kanalen de skal se på.

Alle: hahaha (Ler)

L2: Også mene det samme som læreren?

L1: Nei, og det er veldig viktig at man skal gi dem god forståelse av ytringsfriheten. [At vi] hjelper elevene å nyansere bildet. Og i det ligger det at elevene må ha veldig mye kunnskap i bunn, om samfunnet ikke sant, den kalde krigen, andre verdenskrigen for å forstå det her. Men hvis de klarer det, og der synes jeg at de måla fungerer godt, til å peke ut retningen. Men for å få de til å klare å reflektere, til å bli kritiske, men ikke kritiske som i negative, men kritiske som forstående menneske. Jeg tenker at da har vi kommet et stykke.

I sitatet er det ingen uttrykt konflikt mellom samfunnsfaget som et kunnskapsfag og som danningsfag. Lærerne tar derfor ingen kritisk distanse til om målene fungerer for å nå et ideal om danning. Samfunnsfaget skal altså bidra til at elevene lærer seg å ”reflektere”, være ”kritiske” samt bli ”politiske mennesker”. Sentralt for at elevene kan reflektere og være kritiske, er det derfor som lærerne hevder, at elevene har mye kunnskap i bunn. De må ha kunnskaper om samfunnet og forstå nok til å interessere seg for samfunnsfaglige problemstillinger. I tillegg skal elevene danne meninger som de kan begrunne. Dette krever en viss kunnskap. Vi ser derfor at lærerne ser tilegnelsen av kunnskap i et kumulativt perspektiv. I tråd med Klafki (2001) sier lærerne at ”elevene må kunne mye”. Samtidig har de et overordnet mål med undervisningen. Dette målet, er som for Klafki (2001), høyere enn kunnskap og forståelse i seg selv, og samsvarer derfor med et ideal om danning. Lærerne legger vekt på anvendelse av kunnskap som bidrar til at elevene kan forstå sin plass i verden, det som skjer rundt dem, samt sørge for at de interesserer seg for aktuelle samfunnshendelser. Metaforen om at elevene må vite at NRK2 er den kanalen de skal følge med på, henviser til kunnskapssynets aktualitetsdimensjon. NRK2 er kanalen som viser dybdemagasiner, dokumentarer og debatter. Et annet sentralt utspill er at man ønsker elevene skal forstå Urix, NRKs utenriksmagasin som orienterer seerne om utenrikspolitiske spørsmål. For elever i ungdomsskolen er dette et ambisiøst mål, og ambisjonen viser at lærerne er opptatt av å utvikle interesse og samfunnsengasjement i form av at elevene skal følge med og ta

standpunkt i enkeltsaker. Læreren gjør også en distinksjon mellom det å være kritisk til verden, og det å være negativ. Distinksjonen nyanserer utspillet ytterligere og det han sikter til kan derfor relateres til dimensjonen om kritisk tenkning innenfor Deweys (2000) dannelsesbegrep. Mange mennesker, for eksempel representert i Internett's mange diskusjonsforum, har massivt engasjement i forbindelse med utfordringer i samfunnsdebatten. Dette gjelder for eksempel problematikk knyttet til offentlig pengebruk eller innvandring. Dette engasjementet brukes ofte i en negativ, kritisk sammenheng. At læreren trekker frem å være kritisk til samfunnet, men vektlegger det å være kritisk i et konstruktivt perspektiv, nyanserer derfor kritisk tenkning til at elevene må se fremover. Paulo Freire (1999, s. 83) snakker også om kritisk tenkning som fremtidsbærende. Freire (1999) hevder elevene må være kritiske til dagens samfunnsstruktur for å kunne forme fremtidens samfunn. Derfor kan ikke utdanningen være nøytral. Elevene må trenes i å velge, tenke kritisk og tilegne seg endringsferdigheter. Det innebærer derfor en refleksjonsevne, og en kreativitet som skal få elevene til å tenke frem nye løsninger for det samfunnet vi lever i. Refleksjon er derfor et nøkkelord, ettersom den kunnskapen som etterspørres, skal være nyansert.

En annen viktig dimensjon som lærerne trekker frem, er at elevene skal bli interesserte i å følge med i verden. De skal bli interesserte i å følge med både i lokalsamfunn og i nyhetsbildet for øvrig. Samfunnsfaget virker slik som en arena der elevene kan ta med aktuelle spørsmål som opptar dem inn i et diskusjonsforum. Denne dimensjonen er viktig, og lærerne i ungdomsskolen forfekter at det må være skolens jobb å trekke inn merkedatoer som for eksempel Kvinnedagen og FN-dagen inn i samfunnsfagundervisningen. Lærerne i ungdomsskolen er positive til kompetansemålene, og mener disse peker ut en god kurs mot å få elevene til å reflektere over det som er viktig i samfunnsfaget. Fagets kompetansemål og aktualitetsdimensjon utløste en liten diskusjon omkring hva som er viktigst i faget. Er det fagets kompetansemål eller det dynamiske som skjer i samfunnet mest viktig innenfor samfunnsfaget?

- Og dette med alle disse målene. Er det dødelig viktig å være innom og vurdere samtlige mål?

- Det er det ikke.

- Nei, ikke sant. Hvis det dukker opp noe, når ting skjer i verden. Så er jo det kjempeviktig. Å ta tak i det.

Debatten ovenfor er sentral, nettopp fordi lærerne fremhever verdien av at samfunnsfaget skal orientere elevene om det som skjer i verden. Samfunnsfaget skal gi elevene et forum hvor elevene får mulighet til å diskutere utviklingen i verden. Elevene skal forsøke å finne ut av i fellesskap hvorfor det skjer, samt diskutere seg frem til løsninger. Samtidig ser vi i samtaleutdraget at til tross for at lærerne mener kompetansemålene peker i en retning av at elevene får utvikle seg til å bli ”politiske mennesker”, eksisterer det likevel et motsetningsforhold mellom kompetansemål og danning. Lærerne fremhever at det som skjer i verden er viktigere enn kompetansemålene. Dette tyder på at lærerne er mer opptatt av faget som dannelsesfag enn kunnskapsfag. Dokumentasjonsplikt av kompetansemålene kan stå i veien for den dynamiske dimensjonen samfunnsfaget bør ha i tråd med denne fremstillingen.

Fokusgruppen i den videregående skolen gir uttrykk for mange av de samme momentene innenfor sitt kunnskapssyn. For å kunne drøfte og anvende kunnskap som samfunnsfaget tilbyr, er de klare på at ”elevene må følge med i verden”. Lærerne i videregående verdsetter kunnskap utover reproduksjon fra bøker eller andre skriftlige kilder. Lærerne fremhever verdien av at elevene utforsker kunnskap ”utenfor boka”. Denne kunnskapen skal igjen settes i sammenheng med fagets begreper og teori. ”Vi er ikke ute etter reproduksjon av fakta her. Elevene må bearbeide [stoffet] sjøl, ha forståelse og perspektiver og (...) sette informasjonen de har funnet frem inn i en ramme”, sier en lærer.

Læreren peker her på en sentral problemstilling i samfunnsfaget. De fleste elever klarer å tilegne seg fagbegreper, forklare dem og gjengi konkrete fakta som det arbeides med i faget. Å anvende begreper til å skrive oppgaver eller sette begrepene inn i andre kontekster, er imidlertid ikke noe alle elever mestrer. Elevene mangler i denne konteksten ferdigheter til å kunne se sammenhenger i fagstoffet, og elevene utvikler dermed ikke en helhetlig forståelse. Denne debatten kan relateres til den akademiske samfunnsfagdiskursen. Den brede dimensjonen i faget medfører at lærerne må haste igjennom kompetansemål i et større tempo enn elevene evner å prosessere. Elevenes kunnskaper og ferdigheter blir derfor gjenstand for fragmentert læring (Solhaug, 2006; Børhaug, 2005). Dette medfører at begrepene blir redskaper for faget, men at mange av elevene ikke kan anvende begrepene i et analytisk

perspektiv. Lærerne hevder i den forbindelse at det er elevenes nivå av modenhet som avgjør om elevene oppnår en grad av analytisk forståelse. En lærer sier for eksempel:

”Læring består på en måte av tre [faktorer]. Det er kunnskap, ferdighet og modenhet. Kunnskap og ferdigheter det er greit, det kan vi jobbe med, men hvordan skal vi kunne skape modenhet? Det er ikke så lett å få til”

Presentasjonen av modenhet har en parallell til Dewey (2000, s. 200). Han hevder læring består av kunnskap, ferdighet og karakterdanning. Lærerne hevder i denne forbindelse at mange av elevene i løpet av den videregående skolen ”modnes”. Modenhetsfaktoren, er som sitatet viser, utenfor lærernes kontroll, men er til forveksling likt dannelsesidealet beskrevet innenfor diskursen som legitimerer samfunnsfaget. Lærerne forsøkte også å operasjonalisere modenhetsbegrepet:

-Det er så sammensatt det her med modenhet. Det har med hvor mye du har lest, hvor orientert du er, språk og måten du skriver på, ordforrådet ditt, altså det er....

-Foreldra dine!

Modenhet må derfor være en elevbeskrivelse som sammenfatter refleksjonsevne, grunnleggende muntlige- og skriftlige ferdigheter, og indre motivasjon for tilegnelse av kunnskap. Innen lærernes kunnskapsdiskurs ser de seg i stand til å påvirke og å arbeide med elevenes kunnskap, samt utvikle elevenes ferdigheter. Modenhet er i motsetning til kunnskaper og ferdigheter, ikke noe lærerne kan jobbe med i klasserommet. Modenhet fremlegges som en utenforstående kategori, og er relatert til elevenes sosiale bakgrunn, og hjemmemiljø. I tillegg relateres modenhet til en biologisk størrelse, hvor jenter trekkes frem som mer modne enn gutter. Modenhet tilskrives derfor mot elevens utvikling til å bli et voksent, autonomt individ. Modenhet handler om ”hvordan du skriver, tenker, hva du interesserer deg for...”. Om du interesserer deg for skolearbeid, er også en modenhetsdimensjon i lærernes fremstilling. Mange av elevene beskrives som ”opptatt av helt andre ting”, noe som gjør det vanskelig å stimulere til refleksjon og utøvelse innenfor en faglig kontekst. Kunnskap og ferdigheter er derfor noe lærerne fremmer i klasserommet, mens modenhet er noe utenforstående som lærerne ikke kan påvirke. Begrepet modenhet kan derfor sammenlignes med en beskrivelse av dannelsesbegrepet. Det handler om at elevene

skal bli interessert i kunnskap, nysgjerrige, kunnskapstørste og engasjerte i samfunnslivet. ”Hva du interesserer deg for”, kan også tolkes som en omtale av elevenes motivasjon for læring. Ved å tillegge denne beskrivelsen til ”modenhet” fraskriver lærerne seg ansvaret for elevenes læringsmotivasjon. Samtidig hevder lærerne at modenheten er sammensatt ved at det gir uttrykk i hvordan elevene skriver, hvordan de tenker og hvordan de tilnærmer seg samfunnsrelevante spørsmål.

Lærernes kunnskapsdiskurs i samfunnsfaget er derfor strukturert rundt flere momenter som handler om at elevene skal bli nysgjerrige og reflekterte. Det at lærerne snakker om at elevene skal tenke kritisk, skape interesse og refleksjon er diskursive artikuleringer som til sammen strukturerer en diskurs. Vi kan se at alle ferdighetene som trekkes frem som sentrale, er egenskaper i individet. Lærernes kunnskapsdiskurs trekker derfor på flere diskursive momenter fra Klafki (2001) og Deweys (2000) ideal om dannelse. Nyhetsdimensjonen kan tilknyttes fagets rolle som orienteringsfag. Samtidig knytter lærerne til dels danningsperspektivet til elevenes biologiske egenskaper. Med andre ord faktorer lærerne mener de ikke har innflytelse over. Det å anvende kunnskap analytisk, og at dette skal bli en iboende egenskap hos elevene, fremstilles som et overordnet mål. Sammensatt med at elevene ”modnes”, kan dette være en tolkning av at det finnes en sammenheng mellom det å være moden, og det å være interessert i nyheter og å ha engasjement for samfunnets utvikling. Dette er noen få utvalgte momenter som inngår i lærernes kunnskapsdiskurs. Det neste diskursive momentet jeg vil ta for meg handler om læreres fremstilling av fellesskapet.

4.1.2 Kollektivt engasjement som et mål for god undervisning

Det kollektive er et diskursivt moment, som er svært sentralt innenfor både kunnskapssyn og undervisning. Her vil jeg fokusere på hva det kollektive engasjementet betyr for kunnskapssynet til lærerne. Innenfor samfunnsfaget er kreativitet, refleksjon og tenkning vektlagt. I lærernes samtaler om god undervisning framholdes elevenes engasjementet for diskusjon og deltagelse i dialog i helklassen som et viktig kriterium for om undervisningen er god eller ikke. La meg illustrere med et eksempel:

L1: Så oppstår det i spontaniteten da, noen ganger et voldsomt engasjement. Det kan være timer som blir så fordømt bra, men du vet ikke helt hvorfor de ble det.

L2: Er det fordi man har en bra dag, bare?

L3: Neimen, det er jo elever med i spillet her og. Som gir oss tilbakemeldinger.

L1: Dette her er jo et samspill ikke sant. Og man kan jo ikke alltid peke på at det og det er årsaken. Men, jeg hadde en gang for noen år siden et opplegg i samfunnsfag som handlet om fredsmegling, hvor jeg lot meg inspirere av Sudan-Darfur-problematikken. Det var veldig aktuelt da. Jeg skapte to fiktive land, både med felles interesser, og med mange konflikter. Også delte jeg klassen inn som innbyggere i de to ulike landene, og der var det også da noen nøytrale meglere da, fra FN, pluss da noen diplomater som ble utsendt til meglerne med hver sine krav, og hva de kunne fire på osv. Jeg plasserte dem i hvert sitt klasserom, og de skulle da bli enige om, blant annet fordeling av olje, fordeling av fiskeressurser og hav mellom to land. Det var utrolig stilig! De var så engasjerte alle sammen. Og hadde så fantastisk mange gode forslag til løsninger. Og de tok alle sammen oppgaven sin så utrolig seriøst, og kom altså frem til en veldig god løsning. Og de ble enige!

I samtaleutdraget ovenfor beskriver læreren et undervisningsopplegg han mener kvalifiserer til å være en suksess. At klassen løste oppgaven i fellesskap, gjør at læreren trekker frem timen som god. "Det oppstår noen ganger et voldsomt engasjement", er et klart kvalitetskriterium for at timen har vært god. Suksessen er i lærerens øyne stor fordi det er hele klassen som kollektiv som har hatt et engasjement. "Engasjement" peker i denne konteksten mot elevdeltagelse og iver for undervisningssituasjonen. Læreren er i tillegg fornøyd med refleksjonene og løsningene elevene har kommet med i undervisningssituasjonen. Denne undervisningen kan relateres til elevenes problemløsningsforståelse og ligner i utførelse på Ochoa-Beckers undervisningsprinsipp i ICE (1996). At undervisningstimen ovenfor blir presentert som bra av læreren, er på grunnlag av at han er fornøyd med elevenes innsats, arbeidsvilje og engasjement for situasjonen. I tillegg tar undervisningen hensyn til elevenes livsverden i tråd med Shor (1992). Hun hevder det er viktig at elevene får utvikle demokratiske ferdigheter i klasserommet ved at undervisningen er elevsentrert (Shor 1992, s. 17). Relasjonen til livsverdenen ved at det er noe elevene er interessert i, skaper derfor en opplevelsedimensjon for elevene som gjør at undervisningssituasjonen blir noe elevene husker.

Det kollektive engasjementet innenfor kunnskapsdiskursen forteller ingenting om hva elevene sitter igjen med av kunnskap. Lærerne verdsetter ”utrolig gode diskusjoner”, og ”innlegg hvor man noen ganger kan bli imponert over hvor reflektert de er”. Dette er spontane situasjoner som ikke er tilknyttet vurderingsarbeid, men er heller en kollektivt rettet klasseromsdialog hvor elevene aktiveres. Samtidig er det vektlagt at det er en oppbyggelig fellesskapsopplevelse hvor elevene får utvikle sosial kompetanse. Prosessene bidrar til å ivareta dannelsingsaspektene med utdanningen og utvikler sosiale egenskaper hos elevene. Dette er derfor ikke-målbar kompetanse, som blant annet Løvlie (2005) og Sjøberg (2015) problematiserer at skolen mister fokus på i den målstyrte skolen. Klassen har et felles diskusjonsforum, som lærerne påpeker at kanskje ikke alle elever har hjemme. En utvikling av klassens kollektive refleksjon er imidlertid ikke kunnskap som kan etterprøves i form av målte ferdigheter i en kunnskapstest. Lærerne legger likevel vekt på dialog, og hevder de kan bli imponert over ”hvor reflekterte de er”. Dette impliserer at lærerne ser utvikling av elevene i dialog, hvor de gradvis blir likeverdige, voksne samtalepartnere. Samtidig kan dette relateres til Hattie (2009) sitt ”feedback prinsipp”, hvor lærer i dialog overvåker elevenes læring. Uttalelsene peker likevel i en retning av at ”elevene modnes” snarere enn en utvikling av kompetanse og ferdigheter. Samtidig er dette det Hovdenak og Stray (2015, s. 90) omtaler som *prosesskvalitet*. Det er kvalitet målt innenfor undervisningen, som hele tiden viser seg som sentralt i lærernes kunnskapssyn. Timens kvalitet måles derfor av lærerne etter hvor mye engasjement elevene har vist. Det snakkes ikke om kvalitet i undervisning etter hvor mye elevene lærer. Lærerne fokuserer derfor ikke på kvalitet i undervisning som det målstyrte perspektivet. Et kvalitetsaspekt som Hovdenak og Stray (2015, s. 90) kaller *resultatkvalitet*.

Å reflektere gjennom dialoger kan forstås som en progressiv pedagogikk fundert i aktiv elevdeltagelse. Lærerne virker derfor å fokusere lite på måloppnåelse eller å nå flest mulig kompetansemål. Dette til tross for at ungdomsskolelærerne mener at kompetansemålene staker ut en god kurs for elevenes læring i samfunnsfag. De generelle beskrivelsene av faget ligner mer et orienteringsfag hvor elevene skal skaffe innsikt om eget liv og relatere dette til omverdenen. I tillegg er nyhetsdimensjonen, det politiske og hvordan samfunnet har oppstått sentralt. Lærerne ønsker blant annet ”at elevene skal forstå hva makt er, og hvordan de kan være med å påvirke”. Læreren ønsker derfor at eleven skal forstå hvordan de kan påvirke.

Dette er en handling og sitatet kan derfor relateres til Klafkis (2001) dannelsbegrep. Med dette reduseres ikke dannning til å tenke, forstå og reflektere om samfunnet, men elevene skal også ifølge lærerne handle i tråd med dannelsidealet (Biesta, 2007, s. 761). Sudan-Darfur-eksempelet ovenfor viser en situasjon der elevene får være aktivt handlende i undervisningen. Den peker derfor implisitt mot et kunnskapssyn hvor engasjement, refleksjon og tenkning er det vesentlige, fremfor læring og kompetansemål. I tillegg er det verdt å merke seg at lærerne snakker om å få alle med, og at de i kollektivt fellesskap skal utforske forskjellige saksforhold. Innenfor lærernes kunnskapsdiskurs er det dermed klassemiljøet som skal skape motivasjon, og når det lykkes, observerer lærerne det som engasjement. Fremstillingen går derfor imot en målstyrt pedagogikk som peker på elevenes individuelle måloppnåelse som motivasjonsfaktor, slik Hattie (2009) dokumenterer at har høyest læringseffekt. Lærerne handler derfor i tråd med samfunnsfagets dannelsideal, hvor de snakker om at elevene skal bli reflekterte, politiske mennesker.

Ordet dannning anvendes imidlertid ikke av lærerne. Lærerne snakker heller om at når elevene blir interesserte, viser engasjement eller refleksjon, så har de kommet på et høyere nivå av måloppnåelse. Fremstillingen viser derfor at lærerne tillegger momentet måloppnåelse den betydningen som ligger nærmest egen overbevisning. Diskursivt artikulert vil jeg derfor definere ”danning” som kunnskapsdiskursens nodalpunkt (Laclau og Mouffe, 2001, s. 112). Dette fordi de andre momentene i diskursen struktureres som en rekke tegn som peker mot dannning som overordnet mål. ”Danning” er imidlertid et element i det diskursive feltet. Det er et tegn i diskursen som ikke artikuleres eksplisitt. Lærernes fokus på dannelsidealet medfører at de tar implisitt avstand fra en individuell, målstyrt pedagogikk. Innenfor en målstyrt pedagogikk er hensikten å øke elevenes læringsutbytte. ”Læring” er undervisningens formål, og lærerne skal derfor jobbe for å øke elevenes kompetanse og ferdigheter. En målstyrt pedagogikk sett i et diskursivt perspektiv, har derfor ”læring” som nodalpunkt. Som vi kan se av lærernes språkbruk, er elevenes individuelle læring fraværende fra diskursen om god undervisning. Jeg vil derfor se nærmere på læring som et ikke-artikulert diskursivt element.

4.1.3 Lærerne snakker ikke om læring

I den målstyrte pedagogikken skal lærerne jobbe for å øke elevenes ferdigheter, samt motivere elevene mot høyere individuell måloppnåelse. Dette vil jeg som nevnt sammenfatte til et diskursivt moment som ”læring”. Begrepet læring benyttes imidlertid ikke av lærerne. Lærerne snakker istedenfor om ”å høste refleksjon” i plenumsdialog. Kunnskapssynet kretser derfor rundt momenter hvor det er ”refleksjon”, samtidig som at lærerne, især i den videregående skolen, ønsker å se at elevene anvender den teoretiske kunnskapen faget gir i egen refleksjon. Lærerne vektlegger de grunnleggende ferdighetene, som skriveprosessen, fordi det gir elevene anledning til å fordype seg i et samfunnsfaglig tema. I skriveprosessen får elevene mulighet til å anvende teori aktivt og sette den i sammenheng med aktuelle saker i samfunnet. Lærerne verdsetter derfor ikke læringen av kompetansemål i seg selv. Elevene må anvende kunnskapen som ligger i kompetansemålene i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene. Kunnskapssynet peker derfor mot at elevene ikke skal tilegne seg mer kunnskap som kan testes i en prøvesituasjon, men at de kontinuerlig befinner seg i vurderingssituasjoner hvor elevenes refleksjon kan vurderes. I timene er det derfor viktig at elevene viser ”engasjement”. Elevene må delta aktivt, slik at hele klassen som et kollektiv kan utvikle refleksjonsevne. For lærerne forutsetter dette at elevene viser kreativitet. Lærerne er imidlertid klare på at ikke alle elever mestrer å anvende kunnskapen faget gir i mer praktisk rettede eksempler, og at dette er en ferdighet som må oppøves. Som nevnt ovenfor, mener lærerne i denne forbindelse at ”kunnskaper” og ”ferdigheter” er to ting de kan oppøve hos elevene, men at den siste delen av elevenes prestasjoner, har med elevens ”modenhet” å gjøre.

Innenfor kunnskapssynet er derfor ikke læring et sentralt perspektiv. Lærerne hevder at å pugge fakta ikke er så mye verdt i seg selv. Dette begrunnes med at fakta kan søkes opp og innhentes fra skriftlige kilder. Det er anvendelsen av kunnskap, hvor elevene klarer å se begreper og teori i sammenheng med den verdenen de lever i som er vesentlig. Lærernes læringssyn er derfor kvalitativt, hvor det er læringsprosessen som er vektlagt fremfor kunnskap som kan måles kvantitativt i for eksempel flervalgsprøver. Dette kan derfor ses i sammenheng med blant annet Olga Dysthe (2003, s. 38, 58). Hun fremhever at den

kvalitative kunnskapen elevene tilegner seg i læringsprosessen, er viktigere enn den kvantitative kunnskapen som kan måles hos elevene i etterkant. Av lærerne begrunnes det kvalitative perspektivet ved at tilegnelse av fakta er noe vi mennesker glemmer, mens kritisk tenkning er ferdigheter man kan anvende hele livet. Lærerne ønsker derfor å stimulere til en økt forståelse i faget. Forståelse avhenger imidlertid av elevenes ferdigheter og modenhetsgrad. ”Alle elevene kan for eksempel plassere de politiske partiene etter en ideologisk skala, men når de skal forklare hvilken implikasjon dette har å si i praksis, begynner mange å streve”, sier for eksempel en lærer. Sitatet fremhever hvordan lærerne fokuserer på at elevene kan vise at de innehar forståelse og kunnskaper. Den abstrakte overgangen fra å kunne fortelle om at Høyre er et borgerlig parti, til å se dette i sammenheng med partiets verdier i for eksempel familiepolitiske spørsmål, er for mange elever krevende. Lærerne ønsker derfor å se kunnskapsanvendelse, meningsdannelse og aktivt engasjement i klassens kollektive diskusjon. Elevene må derfor kunne anvende kunnskap innenfor en analytisk, kreativ ramme, slik at de kan drøfte hvilke implikasjoner dette har, og presentere det innenfor muntlige eller skriftlige ferdigheter.

Lærerne er likevel enige om at det ”å lære seg å lære” er en viktig del av det, og at ”å kunne presentere fakta er halve veien til målet”. De skiller dermed mellom tilegnelse og anvendelse av kunnskap. Her kommer noen av paradoksene innenfor lærernes kunnskapsdiskurs til uttrykk. At elevene evner å reflektere og å tenke kritisk, er det som er viktigst for å gå fra middels til høy måloppnåelse. Ordet måloppnåelse er her sentralt, fordi kompetansemål og kvantifisering av objektive fakta, ikke samsvarer med det danningssentrerte kunnskapssynet som lærerne ellers støtter oppunder. Ut fra danningdiskursen, er måloppnåelse et ord som skiller seg ut fra de andre momentene som beskriver elevenes kompetanse. I motsetning til ”engasjement”, ”refleksjon” og ”tenkning”, er ordet hentet fra den målstyrte pedagogikken.

”Måloppnåelsens” plass innenfor lærernes språkbruk illustrerer den diskursive forhandlingen som skjer innenfor kunnskapsdiskursen. Lærerne anvender begreper som de er gitt fra læreplanen, Utdanningsdirektoratet og det pedagogiske miljøet. Derfor blir måloppnåelse et sentralt begrep for å si noe om elevenes kunnskaper. Men, lærerne tillegger målene de egenskapene de selv mener at elevene må ha, og dette meningsinnholdet er knyttet til tidligere pedagogisk praksis innenfor den progressive pedagogikken. Vi kan derfor se at det er et ideal om danning som går igjen i lærernes kunnskapssyn. De ønsker at elevene skal

forstå samfunnet, tenke kritisk og danne meninger. Demokratiet fremheves som noe av det viktigste, hvor ”elevene skal reflektere over de store verdiene”. Verdiene lærerne trekker frem, er blant annet religionsfrihet og ytringsfrihet. Som nevnt ovenfor, skal elevene bli politiske mennesker som engasjerer seg i samfunnslivet. Dette er blant annet metaforisk fremstilt som at elevene ”modnes”. Lærernes bruk av ordet ”modning” er derfor i tråd med Klafki (2001) sin dannelsingsdimensjon hvor elevene skal handle på moralsk, solidarisk og etisk grunnlag.

Siden dannelsidealet, spesielt i forbindelse med demokratiopplæringen, er uttrykt i samfunnsfagets formål (Børhaug, 2005; Fjeldstad, 2009), hadde jeg forberedt begrepet som diskusjonscase 2 (se vedlegg). Som analysen har vist, peker lærernes kunnskapssyn mot et implisitt dannelsideal. I neste avsnitt diskuterer jeg hvordan lærerne eksplisitt snakker om dannelsbegrepet.

4.1.4 Hvordan snakker lærerne om dannelsbegrepet?

Så lenge det moderne skolesystemet har eksistert, har det som institusjon i samfunnet hatt sin legitimitet i at skolebarn tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og moralske forpliktelser som de trenger for å være medlemmer av det samfunnet vi lever i. Emile Durkheim definerer utdanning som:

”Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the social milieu for which he is specifically destined” (Durkheim 1956, s. 71).

Sitatet viser utdanningens mål for eleven, og vi kan samtidig innlese samfunnsfagets dannelsbegrep i det. På en annen side kan vi lese Durkheims (1956) sitat i sammenheng med det implisitte dannelsperspektivet som jeg i analysen har vist at lærerne trekker på. Lærerne snakker på en måte som strukturerer flere språklige tegn inn mot et ideal om danning i sin diskurs. Samfunnsfaget handler for dem om at elevene skal finne egne meninger, ta standpunkt og forstå det samfunnet de lever i. På denne måten artikulere de diskursive

momenter som stammer fra skolens overordnede mål om å utdanne elever til å bli samfunnsborgere.

I diskusjonscase to trakk jeg frem idealet om danning for lærerne. Som vist i teorikapitlet, hevder blant annet Biesta (2014) og Hovdenak og Stray (2015) at et danningsideal i skolen kan være uforenlig med en målstyrt pedagogikk. Didaktikere peker blant annet på at det er i en dialogstyrt læring, der elevene får være aktive og gjennom sosial samhandling med andre at idealet om danning kan oppnås (Freire, 1999; Dewey, 2000). Sett i et diskursivt perspektiv, kan perspektivene jeg har lansert ovenfor skisseres på en sånn måte at ”danning” og ”læring” fremstår som to motsetninger innenfor en kunnskapsdiskurs. Danning står i et motsetningsforhold til en målstyrt pedagogikk fordi kunnskap basert på meninger og holdninger vanskelig kan måles kvantitativt. En skole som fokuserer for mye på resultat, kan derfor medføre at et instrumentelt, økonomisk kunnskapssyn hvor målbare ferdigheter er det mest sentrale (Løvlie, 2005). I den forbindelse lanserte jeg danningsidealet for lærerne, men i løpet av fokusgruppesamtalene ble det åpenbart at lærerne selv ikke benytter ordet danning. Tvert om viser det seg at dette er et begrep de tar avstand fra. Ved lansering av danningsbegrepet fikk jeg blant annet følgende respons:

”Jeg tror nok i et tidsperspektiv og sånne ting, og det her har jo med helt pragmatiske ting, at vi skal jo gi en god vurdering. Vi vurderer jo ikke menneskene, vi vurderer kunnskapen. Ikke personlighet. Men jeg har tenkt på det litt som om at vi burde få mer tid til de store tingene, ikke sant. Få i gang de store diskusjonene. Man føler seg nok litt bundet av dokumentasjonsplikten i forhold til karakter og sånne ting, og at det må foregå i forhold til mål i læreplanen. At det store danningsmålet på en måte kommer med vannet.”

Sitatet påpeker flere forhold. Under den samme samtalen på ungdomsskolen har lærerne vært positive til og hevdet at kompetansemålene i læreplanen er svært gode. De peker ifølge lærerne ut en retning som sikrer forståelse og refleksjon over blant annet demokratiske verdier. I sitatet uttrykker læreren en distanse mot danningsbegrepet. Distansen vises i at læreren fremhever at danning peker mot en vurdering av personlighet fremfor kunnskap. Denne uttalelsen er motstridende sammenlignet med det kunnskapssynet lærerne viste i den ustrukturerte samtalen som jeg har vist ovenfor. Tidligere i samtalen uttrykker lærerne et ønske om å stimulere til refleksjon, kritisk tenkning og at elevene skal bli ”politiske mennesker”. Her setter læreren et skille mellom det å vise interesse, reflektere og tenke

kritisk som en tilstand i personligheten, og skiller ut interesse og tenkning som målbare ferdigheter. Det er derfor interessant å se på hvordan læreren tolker dannelsbegrepet. ”Det store dannelsmålet kommer med vannet” er en metaforisk fremstilling av at kompetansemålene bidrar til å underbygge det kunnskapssynet som ligger i lærernes kunnskapsdiskurs. Læreren ser dermed ikke noe motsetningsforhold mellom kompetansemålene i læreplanen og dannelsidealet. I sitatet er dette interessant, siden læreren i samme uttalelse implisitt ønsker mer tid til de store diskusjonene. Disse forsvinner med dokumentasjonsplikten av gjennomgangen av kompetansemålene. Fremstillingen innehar dermed et paradoks: lærerne hevder at danning kommer av seg selv, samtidig som læreren fremhever at man gjerne skulle hatt tid til mer dybdeundervisning i noen av de mest sentrale temaene i læreplanen. Diskusjonen om danning tar en ny vending ved at lærerne påpeker at danning ikke er et forenlig begrep med kompetanse. Et sentralt aspekt er nyanseringen om at de ikke vurderer personer, men kunnskap. Deres operasjonalisering av dannelsbegrepet medfører også et problem, siden danning ikke er noen konkret størrelse som kan måles på lik linje med de grunnleggende ferdighetene eller andre kompetansemål. ”Vi kan jo ikke krysse av i et målskjema og si at han der lyktes vi med”, sier en lærer. Lærerne fortsetter fremstillingen av at danning er en naturlig, biologisk prosess. Hjemmeforhold, ”modenhet” og interesser fremheves som mer sentralt enn hva man kan få til i samfunnsfagundervisningen. En lærer trekker frem Anders Behring Breivik som eksempel på et udannet menneske. I samme vending sier læreren ”jeg tror ikke vi kunne samfunnsfagundervist han vekk fra de holdningene”.

Dannelsdebatten som lærerne har, viser at danning ikke er en størrelse som kan operasjonaliseres. Danning er derfor ikke kunnskap lærerne kan forholde seg til eller vurdere. En lærer sier at ”en god lærer kommer seg til danninga ved å bruke måla”. Siden lærernes kunnskapssyn er preget av et implisitt dannelsideal, leser derfor lærerne eget kunnskapssyn inn i kompetansemålene. Målene i læreplanen er forholdsvis generelle, noe som betyr at lærerne kan tillegge målene de verdiene som ligger nærmest egen overbevisning. Det foregår derfor en diskursiv forhandling mellom lærernes eget kunnskapssyn, og kunnskapssynet representert i den målstyrte diskursen i læreplanen. Læreplanen er imidlertid hegemonisk som diskurs ved at lærerne anvender læreplanens terminologi. Kompetansemålet er et

diskursivt moment som læreplanen som diskurs, og lærernes kunnskapsdiskurs forhandler om å tillegge mening. Siden lærerne ikke ser noe motsetningsforhold mellom kompetansemål og eget kunnskapssyn, hevder jeg derfor at de leser eget kunnskapssyn inn i kompetansemålene. Dette kan i tillegg underbygges ved at det ikke er noen antydning til at lærerne snakker om elevenes individuelle måloppnåelse. Målene anvendes derfor ikke som motivasjonsgrunnlag for læring i undervisningen slik Hattie (2009) dokumenterer at medfører høyest læringsutbytte. Lærernes kunnskapsdiskurs kan derfor plasseres mellom den målstyrte diskursen som vektlegger resultat kvalitet og det prosessrelaterte synet for elevenes utvikling og danning.

I en kunnskapsorientert diskurs møtes derimot danning eller målbar kompetansemål som motpoler for hvordan skolen skal legitimeres i samfunnet. Biesta (2014) hevder at idealet om danning ikke lenger sikrer skolens legitimitet, slik Durkheim (1956, s. 71) beskriver at danning av elever er utdanningens formål. Dette kan skyldes overgangen til en resultatorientert skole, hvor hver enkelt skole, og skolesystem, har sin legitimitet etter hvorledes det skårer på elevenes kunnskap i standardiserte kunnskapstester. Skolesystemet handler derfor nå i større grad enn tidligere om måling av basiskompetanse og etterprøvable kunnskap. Biesta (2014) problematiserer dette aspektet ved at skolen innrettes på en slik måte at det settes et likhetstegn mellom undervisning og læring. Undervisningen skal, i dagens målstyrte skole, medføre resultat kvalitet, i motsetning til prosesskvalitet slik Hovdenak og Stray (2015, s. 90) omtaler det. Denne utviklingen i skolen kan være en av årsakene til at også dannelsesbegrepet ikke benyttes av lærerne.

Siden samfunnsfaget skal sikre elevenes mål om danning i den generelle delen av læreplanen, vil jeg nå se nærmere på hvordan lærerne snakker om samfunnsfagene. I den videregående skolen tar jeg utgangspunkt i fellesfaget samfunnsfag for vg1. I ungdomsskolen diskuterer lærerne hele læreplanen fra 8-10 årstrinn som også inneholder kompetansemål i historie og geografi. I dette delkapitlet tar jeg derfor først for meg hvordan lærerne i videregående fremstiller faget, før jeg tar for meg hva ungdomsskolelærerne sier.

4.1.5 Hvordan snakker lærerne om samfunnsfaget?

Samfunnsfaget er, som nevnt i teorikapitlet, et fag som omtales uten en klar identitet. (Børhaug, 2005; Fjeldstad, 2009). Med denne kunnskapen i bakhodet er det derfor interessant

å se hvordan lærerne snakker om faget, og hva lærerne vektlegger at elevene skal tilegne seg av fagkunnskap. I den videregående skolen sier en lærer: ”Det jeg ønsker å oppnå med faget er at de skal få en forståelse for demokratiet, hvorfor ting er som det er, og litt sånn generelt hvordan makt fungerer”. Lærerne mener samtidig at det i samfunnsfaget for vg1 ikke er tid til å jobbe på en måte som fremmer elevenes demokratiske forståelse innenfor fagets rammer. Lærerne trekker frem både tidsaspektet og fagets bredde som forklarende årsaker: ”Jeg synes nesten det er litt rart at vi har fått så få timer, med tanke på hvor viktig faget er”, sier en lærer. I diskusjonen fortsetter lærerne med å kritisere læreplanen for fellesfaget samfunnsfag i den videregående skolen. Læreplanen er bygget opp av 35 individuelle kompetansemål som inngår i fem hovedområder. Det ene hovedområdet kalles ”Utforskaren” og pålegger blant annet noen undervisningsmetodiske fremgangsmåter. De fire andre delene kalles ”individ, kultur og samfunn”, ”arbeids- og næringsliv”, ”politikk og demokrati” og ”internasjonale forhold”. Faget er i den videregående opplæringen viet tre undervisningstimer i uka over ett år (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette innebærer at lærerne skal gi en undervisning som lærer elevene om lag to kompetansemål i uka over ett års undervisning.

Etter målstyrte undervisningsprinsipper er det viktig at undervisningen er tydelig og strukturert. Elevene skal ved hjelp av målene forstå eget faglig nivå, og hva de kan jobbe med for å nå neste mål. En slik pedagogisk praksis krever derfor tydelige, definerte mål i undervisningen (Hattie, 2009, s. 177). Målene i læreplanen er generelle og bør derfor brytes ned i mindre, konkrete delmål for elevene. Lærerne må derfor undervise flere delmål hver undervisningstime hvis de skal ta hensyn til hele læreplanen. Den tidsnøden lærerne på videregående står overfor, kommer derfor til overflaten når de snakker om faget. Lærerne gir klart uttrykk for at de mener faget er for bredt, og at det er for lite tid. ”Det hadde jo ikke vært noe problem å undervise i ett av disse temaene over det ene året”, sier en lærer. I tillegg påpeker lærerne at de fire hovedområdene spriker tematisk for langt fra hverandre. I samtalen blir dette metaforisk fremstilt som at det er ”vanskelig å knytte broer” mellom fagets ulike bestanddeler. Metaforen ”å knytte broer” kan knyttes opp mot lærernes kunnskapssyn. Lakoff og Johnson (2003, s.7) hevder vi ofte bruker metaforer i mangel på andre presise begreper for å uttrykke saksforhold som er viktige. Metaforen ”knytte broer” viser her til at læreren mener det er viktig at elevene utvikler en helhetlig forståelse i faget. Elevene bør se tematiske

overganger mellom læreplanens hovedområder. Bredden i faget vanskeliggjør en helhetlig forståelse da lærerne mener det er for lite tid til å bedrive dybdebasert undervisning. En av lærerne hevder samfunnsfaget er et ”smakebitsfag”. Faget egner seg dermed best til å orientere elevene om hvilke temaområder de kan velge å fordype seg i de neste to skoleårene. Samfunnsfagets bredde medfører derfor at elevenes læring blir fragmentert. Lærerne klarer ikke stimulere elevene til den helhetlige forståelsen som de ønsker. I diskusjonscase 2, hvor lærerne diskuterer om samfunnsfaget er et danningsfag, sier lærerne: ”vi når ikke frem”. ”Det er jo ikke sånn at halve klassa melder seg inn i Natur og ungdom etter vi har hatt om bærekraftig utvikling”. Fagets bredde medfører derfor at det ikke blir tid til å gjøre større, kreative prosjektarbeider hvor klassen som fellesskap kan utvikle ny forståelse. Denne måten å snakke om samfunnsfaget på, innehar derfor diskursive trekk fra samfunnsfagsdiskursen. Årsaken til fagets bredde skyldes trolig mangel på en klar, faglig identitet som Børhaug (2005) og Fjeldstad (2009) påpeker. Læreplanen er tillagt kompetanse elevene bør lære i skolen, men som det av praktiske årsaker ikke er plass til i andre fag. Det tematiske spennet mellom ”personlig økonomi” og ”internasjonale forhold” er derfor større enn at lærerne får tid til ”å knytte bro”. Læreplanen i samfunnsfag er derfor ikke forenlig med det helhetlige fokuset i lærernes kunnskapssyn. Fagomtalen lærerne gir, samsvarer derfor med beskrivelser faget får av blant annet Børhaug (2005).

Bredden i kompetansemålene medfører at lærerne prioriterer forskjellig. Noen av lærerne sier eksplisitt at de noen år har hoppet over hele temaområder: ”Det med personlig økonomi er for meg et helt klart stebarn”, sier en lærer. Problemet er ikke at det ikke er et spennende tema hvor lærerne kan lage engasjerende undervisningsopplegg. Årsaken til at det hoppes over er at det er den faglige innholdskomponenten som har minst tematisk sammenheng med de andre delene av læreplanen. Lærerne er imidlertid uenige om hvilke deler av faget som blir mest stemoderlig behandlet, men de er alle enige om at det ikke er tid til å jobbe med alle temaene. I tillegg påpeker lærerne i videregående at ”det blir gjerne lite tid til det skriftlige, man ønsker jo å komme gjennom alt som er pensum”. Dette er et uttrykk for at faget ikke innbyr til dybdebasert læring hvor elevene får utøve refleksjon og tenkning i en kreativ ramme slik lærerne verdsetter. Konklusjonen er derfor at lærerne ikke er fornøyd med fagets oppbygning slik det er nå. Dette skyldes trolig at faget har for liten tematisk sammenheng i forhold til timeantall.

I ungdomsskolen snakker lærerne om samfunnsfaget som et orienteringsfag. De hevder også at det er mange mål. Det er derfor vanskelig å få til alle delene like bra. Utforskeren trekkes frem som vanskelig å implementer på en god måte i undervisningen. Lærerne er svært fornøyd med fagets oppbygging innenfor historie og samfunnskunnskap. De mener målene samsvarer godt og gir mulighet til å oppbygge en helhetlig forståelse for elevene. Geografidelen hevder de er vanskeligere å forene med de andre delene. Derfor undervises geografidelene i sammenheng med historie og samfunnskunnskap med fokus på geografisk plassering av historiske og aktuelle hendelser i samfunnet. Den tematiske sammenhengen mellom historie og samfunnskunnskap er det som bærer faget, hevder lærerne. I tillegg hevdes det at å orientere elevene i verden, for å stimulere til interesse og nysgjerrighet er viktigere enn kompetansemålene:

L1: Jeg husker fra en praksisgruppe med studenter jeg hadde. Da var det 8. mars ikke sant

L2: Ja

L1: Også var det undervisning i samfunnsfag, også kommer vi ned, også sier jeg: Burde vi nevnt at det er 8. mars i timen?

Alle: (LER)

L1: Det var bare fokus på kompetansemålet i undervisningen! ALT ANNET ER STØY!

Alle: (LER)

L1: VEKK MED ALT STØY!, ikke sant

Samtaleutdraget ovenfor eksemplifiserer styrken ved fagets dynamikk. Læreren latterliggjør en situasjon, hvor det fremstår som kritikkverdig at en student har tatt tak i det faglige kompetansemålet uten å diskutere med elevene at det er den internasjonale kvinnekampen. At de andre lærerne bryter ut i latter, kan påpeke at de også synes det er viktig å orientere elevene i samfunnet de lever i. Latteren kan komme av dokumentasjonsplikten lærerne har til

å gjennomgå kompetansemål med elevene. Det blir likevel feil for lærerne å ta større hensyn til et historisk kompetansemål enn å snakke om det som skjer i verden.

Jeg har nå analysert og vist hvordan lærerne snakker om faget. Lærerne i ungdomsskolen mener eget kunnskapssyn er forenlig med fagets kompetansemål. I videregående er det motsetninger mellom lærernes kunnskapssyn og hvordan faget er bygget opp. Det er derfor en spenning mellom det implisitte dannelsidealet lærerne har, fagets aktualitetsdimensjon og målstyring. Nedenfor vil jeg ved hjelp av Laclau og Mouffes (2001) begrepsapparat plassere de ulike språklige tegnene inn i en diskursiv fremstilling. Med dette kan jeg derfor plassere lærernes kunnskapsdiskurs mer presist med tanke på hvordan den skiller seg fra, og samsvarer med den målstyrte diskursen og det eksplisitte dannelsidealet i samfunnsfagdiskursen.

4.2 Lærernes kunnskapsdiskurs

Hvordan lærerne snakker om hva elevene skal lære i samfunnsfaget, kan ses på som diskursiv artikkelasjon (Laclau og Mouffe, 2001, s. 105). De ulike kategoriene som jeg har vist, kan ses på som diskursive momenter som struktureres sammen til en kunnskapsdiskurs. Som jeg har argumentert for ovenfor, innehar lærerne et dannelsideal. Danning er derfor diskursens nodalpunkt. Dette er fordi alle de andre beskrivelsene i kunnskapssynet struktureres gjennom dette tegnet i diskursens ekvivalenskjede. I kunnskapssynet er det en rekke språklige tegn som kan sies å være fastfrosset. Det innebærer fastlagte momenter i lærernes kunnskapsdiskurs. De fastlagte momentene i diskursen er kritisk og kreativ tenkning, refleksjon og anvendelse av kunnskap innen muntlige- og skriftlige ferdigheter.

Tegnene er hentet fra dannelsidealet som inngår i samfunnsfagdiskursen. Både Klafki (2001) og Deweys (2000) filosofiske tenkning er derfor representert i lærernes diskurs, og står som et overordnet mål for undervisningen. Vi kan også se flere trekk fra den akademiske omtalen av samfunnsfaget (Fjeldstad, 2009; Børhaug, 2005). Lærerne snakker om samfunnsfagets dynamikk, utfordringer og rolle på samme måte som i samfunnsfagdiskursen. Språkbruken er også preget av den målstyrte diskursen. Lærerne snakker om elevenes kompetanse innenfor måloppnåelse og grunnleggende ferdigheter. I tillegg skiller lærerne elevene fra middels- til høy måloppnåelse ved å se på hvordan de evner å tenke kritisk, samt anvende kunnskap innenfor en kreativ ramme.

Lærernes kunnskapsdiskurs står derfor mellom dannelsidealet i den generelle delen av læreplanen og det faglige kunnskaps- og kompetansefokus som den målstyrte pedagogikken representerer. Dette kan ses ved at lærerne verken anvender ordet ”danning” eller ”læring” i måten de snakker om faget på. Det lærerne legger vekt på, er elevenes evne til refleksjon, anvendelse av kunnskap, tenkning om eget individ og samfunnsforståelse. Samfunnsfaget skal etter lærernes meninger gi elevene perspektiver på verdenen vi lever i. Lærerne ser imidlertid ikke noe motsetningsforhold mellom danning av elever og kompetansemålene. Ifølge lærerne peker kompetansemålene i en retning som gir elevene en helhetlig samfunnsforståelse i ungdomsskolen. ”Den flinke læreren når derfor danning med bruk av kompetansemålene”. Denne fremstillingen er interessant fordi de samme lærerne hevder samtidig at danning ikke kan være et satsningsområde. Kunnskapssynet på begge skoler peker i en retning av danning. Da jeg spurte eksplisitt om dannelsidealet, hevdes det imidlertid på begge skoler at danning er en utenforstående faktor som skolen ikke kan fremme. Dette peker på at den målstyrte diskursen gjennomsyrrer lærernes diskurs. Lærerne ser etter målbar kompetanse, og ”vurderer kunnskap, ikke personlighet”. Lærernes kunnskapsdiskurs står derfor mellom samfunnsfagdiskursen med et ideal om danning, og den målstyrte diskursens kunnskapssyn. I motsetning til Biesta (2014) og Løvlie (2005) ser derimot ikke lærerne kvalitetsmessige problemer ved at skolen innrettes etter målbar kompetanse. Dette kan tyde på at disse momentene av diskursen er hegemoniske. Det er også viktig å påpeke at lærernes språkbruk tillegger flere av momentene ønsket betydning. ”Høy måloppnåelse” i et kompetansemål er for eksempel å inneha en høy grad av kreativitet i svaret kombinert med helhetlig forståelse og kritisk tenkning.

I fokusgruppen ved den videregående skolen kan vi likevel tyde en implisitt motstand mot en del av den målstyrte pedagogikken og at faget styres av kompetansemål. Lærerne hevder at kompetansemålene til en viss grad putter faget inn i et skjema. Dette bryter med den samfunnsfaglige dynamikken som alltid er i bevegelse i form av fagets aktualitetspreg. De ønsker verken standardiserte vurderingsformer eller operasjonaliserte, faglig vurderingsstandarter som bryter mer lærerens autonomi. De er svært klare på at dette gjelder innenfor samfunnsvitenskapelige fag. ”Man ikke kan skjematisk hva som er relevant kunnskap”, sier en lærer. Det kreative i fagene må få stå sterkt, og å lage standardiserte maler

på kunnskap som elvene skal vurderes etter, er lærerne derfor imot. I den forbindelse uttalte en lærer at den ”målbare kunnskapen gjør at det uvesentlige blir vesentlig, og det vesentlige blir uvesentlig”. Lærerne handler innenfor en kunnskapsdiskurs som er preget av at de selv har gått lange utdanningsløp innenfor fagene de underviser i. Som en av lærerne sier: ”man kan ikke standardisere hva som er en god roman”. Disse utspillene viser en passiv, implisitt motstand mot at det settes standarder som elevenes fagkunnskaper skal settes innenfor.

I lærernes kunnskapsdiskurs er derfor strukturert rundt et implisitt dannelsesideal. Det viktigste er at elevene tilegner seg kunnskap om å kunne tenke kritisk rundt samfunnsrelevante hendelser, samt at de skal forstå kunnskapen i et helhetlig perspektiv. Lærerne ønsker å få frem det kreative i elevene. Med det kreative aspektet kan elevene tenke nytt, kreativt og konstruktivt i samsvar med Freires (1999) perspektiv. Det kollektive engasjementet er i tillegg trukket frem som mer vesentlig enn individuell kunnskapsutvikling. I teorikapitlet viste jeg hvordan dannelsesidealet skal ivaretas ved hjelp av en progressiv, kollektiv pedagogikk som oppøver elevene til samfunnsengasjement og solidarisk tenkning. Med lærernes kunnskapssyn i bakhodet, som inneholder både trekk fra den målstyrte pedagogikken og fra samfunnsfagsdidaktikkens pedagogiske syn, skal jeg nå gå videre å se på hvordan lærerne snakker om god samfunnsfagundervisning.

4.3 Hvordan snakker lærere om god samfunnsfagundervisning?

I dette delkapitlet skal jeg ta med meg lærernes kunnskapsdiskurs inn i en ny forståelse. Lærerne verdsetter en helhetlig kunnskapsforståelse hvor elevene kan tenke kritisk, reflektere og anvende samfunnsfaget til å forstå hendelser som skjer i verden. Jeg skal nå ta med meg denne forståelsen inn for å se på hvordan lærerne snakker om god undervisning. Denne analysedelen er primært innrettet mot lærernes spontane diskusjon, men jeg har også to diskusjonscase som er innrettet mot at lærerne skal snakke om hva de mener god undervisning er. I den første casen diskuterer lærerne hva en suksess innen god undervisning i faget kan være. I den tredje casen diskuterer lærerne hvordan de ville legge opp et undervisningsopplegg med ”elevene skal drøfte demokrati som styreform” som mål.

Jeg vil begynne med å minne om det teoretiske bakteppet om god undervisning. Ifølge Hattie (2009, s. 163-166) er det viktig at undervisningen er strukturert rundt tydelige mål. Undervisningens struktur skal derfor innrettes individuelt mot hver elev, hvor læreren overvåker hver enkelt elevs læring. En undervisning hvor læreren lytter til elevenes tilbakemeldinger er derfor viktig, og målene må utarbeides på en slik måte at det er passe diskrepans mellom det målet eleven skal nå og det eleven kan fra før. Dette kan slik stimulere til en individuell motivasjon for læring hos den enkelte elev. Kunnskapssynet i Hattie (2009) sin målstyrte pedagogikk er derfor individuelt rettet hvor hver enkelt elev skal øke sin kunnskap og ferdigheter i faget. I samfunnsfagdidaktikken er en progressiv pedagogikk vektlagt som det essensielle. En progressiv pedagogikk innebærer blant annet at elevene skal handle aktivt i undervisningen i tråd med Biesta (2007, s. 761) sin handlingsdimensjon. Handlingen stimulerer at elevene dannes i fellesskap og individuelt. Slik kan elevene oppøves til å handle på et sosialt, moralsk og etisk grunnlag i tråd med Dewey (2000) og Klafkis (2001) ideal om dannning.

Først vil jeg analysere hvordan lærere snakker om kvalitet i samfunnsfagundervisningen. Til slutt plasserer jeg lærernes diskurs om god undervisning for å se hvordan den skiller seg ut og samsvarer med teoretiske perspektiver.

4.3.1 Aktualisering og konkretisering

Som analysen av lærernes kunnskapsdiskurs har vist, skal samfunnsfaget bidra til at elevene reflekterer over og forstår hendelser i verden. Faget skal derfra bidra til en helhetlig samfunnsfaglig forståelse hvor elevene blir inspirert ”til å ta del i samfunnet som politiske mennesker”. Spørsmålet i denne delen av analysen er derfor hva slags type undervisning som bygger opp under et slikt kunnskapssyn. Undervisningsprinsipper presentert i pedagogisk og didaktisk litteratur, forteller sjelden hvordan lærere skal undervise, men bidrar med generelle prinsipper. Koritzinsky (2006, s. 138-140) hevder blant annet at samfunnsfagundervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes interesser og engasjement. Børhaug (2005) hevder undervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes nære erfaringsverden og bevege seg over i det fjerne. Kortizinsky (2006, s. 202) hevder innenfor undervisning at metodisk variasjon er det viktigste. For at elevene i tillegg skal ha kontinuitet i læringsprosessen, er det viktig at

elevene vet hva det faglige utbyttet av undervisningen skal være. Dette samsvarer med et målstyrt perspektiv på undervisningen, slik at ikke morsomme undervisningsopplegg overskygger undervisningens læringsformål.

I kunnskapsdiskursen har jeg pekt på at lærerne mener det viktigste med faget er at elevene forstår sammenheng mellom faglig teori og aktuelle hendelser i samfunnet. Det skal vise seg at god undervisning i samfunnsfaget også operasjonaliseres slik av lærerne. Undervisningen lærerne trekker frem som best, er den undervisningen som bygger opp under aktuelle hendelser. ”Den beste undervisninga er der man får kobla opp verden, der elevene får se samfunnsfagets relevans”, sier en lærer. Hun fortsetter med at hvis ikke elevene får se at det er noe som eksisterer i det reelle samfunnet, ”blir det liksom bare noe som står i boka”. Dette perspektivet samsvarer derfor med det Koritzinsky (2006) og Børhaug (2005) forfekter. For at elevene skal forstå begrepers nytteverdi, må de se de bli brukt i konkrete hendelser slik at de kan benyttes i den virkelige verden. Aktualisert og konkretisert undervisning blir derfor samfunnsfagets grunnmur. Lærere hevder de trekke kilder aktivt inn i undervisningen, slik at elevene får se fagets relevans. En av lærerne på ungdomsskolen gir et godt eksempel på en time han mener har fungert godt i samband med å gi elevene et inntrykk av ytringsfriheten. Undervisningssekvensen tar utgangspunkt i intervjuet NRK Dagsrevyen gjorde med mulla Krekar i februar 2015:

”Jeg tok også viste det intervjuet med mulla Krekar og viste de fire første minuttene i begge tiende klassene og begge niende klassene. Også stilte jeg spørsmålet. Ytringsfrihet: Er det innfor eller uttafor? Jeg fikk en utrolig god diskusjon. Ikke sant, hva er greit å si? Hva er ikke greit å si? Også da må man jo være litt forsiktig, man må nyansere veldig. For jeg vet jo litt mer enn elevene om hva som er innfor og uttafor. ”

Læreren trekker frem undervisningen som god, fordi han fikk ”en utrolig god diskusjon”. Det faglige temaet for undervisningen er ytringsfriheten. Etter terrorhandlingen mot journalistene i den franske satireavisen Charlie Hebdo, har ytringsfriheten i den vestlige verden blitt gjenstand for diskusjon. Intervjuet med mulla Krekar er bare en del av denne debatten. Innenfor lærernes kunnskapssyn er det å undervise i aktuelle hendelser noe av det mest sentrale. Her vises et konkret eksempel på hvordan ungdomsskolens kompetansemål om demokratiforståelse kan konkretiseres i en aktuell kontekst. Undervisningen trekkes frem som god, fordi spørsmålene går ved ytringsfrihetens grense. ”Man må nyansere veldig”, sier

læreren nettopp fordi det ikke er noe konsensus, heller ikke i Norge, om hvor grensene ved ytringsfriheten går. Spørsmålet er derfor et spørsmål hvor intelligente, velinformerte mennesker er uenige i tråd med Ochoa- Beckers (1996) prinsipp om problemsentrert læring. Ved at klassen i fellesskap diskuterer spørsmålet, kan det derfor være et spørsmål som også knyttes opp mot kompetansemålene i ”utforskaren”. Klassen får derfor i en slik sammenheng mulighet til å utforske en aktuell samfunnsdebatt i fellesskap, hvor elevenes og lærerens bidrag i dialogen kan skape refleksjon og ny forståelse.

Flere av suksesshistoriene lærerne trekker frem som god undervisning, handler om at klassen i fellesskap utforsker et saksforhold ved å se på teorier i lærebok og kompetansemål. Lærerne trekker frem viktigheten av å se teorien i relevans med virkeligheten:

“Jeg tar alltid med meg samfunnsfagklasser ned på fengselet, også har jeg ofte da fått organisert det sånn at det er en innsatt som forteller om livet sitt. Da har vi på forhånd lest og jobba med den «typiske sosiale bakgrunnen» til de som sitter i fengsel. Også møter vi en i kjøtt og blod som forteller. Det syns jeg er flott, da får vi på en måte bekreftet ikke sant, det som står i boka.”

Lærerne trekker frem viktigheten av dette av flere årsaker. For det første hevder de at elevene blir mer interesserte når de ser samfunnsfagets relevans: ”Når elevene får se at det ikke bare er noe som står i boka”. Læreren forteller entusiastisk i sitatet ovenfor om hvordan det er å besøke fengslet med elevene. Elevene lærer flere begreper som anvendes i et sosiologisk perspektiv innenfor arv, miljø samt ulike marginaliseringsprosesser. Som læreren uttrykker, ”er det like morsomt hver gang når de senere drar på omvisning i et fengsel og får snakke med en av de innsatte”. Ofte kan elevene se relevans av marginaliseringsteori når de får høre de innsattes historie. For det andre velger jeg å tolke at lærerne fremhever ekskursjoner ut fra klasserommet som spesielt verdifulle fordi det er en opplevelse i seg selv. ”Når man har sett det og opplevd stemningen, så husker man det for ever”, sier en lærer. Lærerne, spesielt i videregående, er derfor opptatt av at de burde få større fleksibilitet til å ta med elevene på lengre ekskursjoner. Da får elevene sett begreper og teori i sammenheng med virkeligheten. I tillegg gis det muligheter til å sette faglige diskusjoner i en konkret ramme, hvor elevene får drøfte og reflektere over det de har opplevd i en faglig kontekst.

I forbindelse med dette er mange av oppleggene lærerne trekker frem som spesielt suksessfulle, forbundet med større ekskursjoner. Turer til utlandet, hvor man bygger opp flere år med tematisert undervisning inn i en pakke, fremholdes av lærerne som den beste undervisningen. Lærere trekker frem hvordan dette ”får elevene interesserte” og ikke minst trekker de frem den kollektive opplevelsen til å skape samhold, trivsel og minner for livet. ”Hvis en har sett Hohenschönhausen (Stasi-fengsel, min kommentar) i Berlin, glemmer man det aldri”, sier en lærer.

God samfunnsfagundervisning skal derfor sette begreper og teori inn i en aktuell konkret kontekst. Dette er fordi elevene skal bli interessert, samt oppleve at faget har relevans. Jeg vil videre nå analysere læreres begrunnelse for hvorfor dette er et kvalitetstegn for undervisningen. Jeg vil derfor gå videre i analysen ved å se på andre kvalitetstegn og begynner med ordet ”engasjement”.

4.3.2 Engasjement

I fokusgruppene kommer det tydelig frem at situasjonene der elevene får se fagets relevans, bygger opp et engasjement for undervisningen. Begrepet engasjement tillegges imidlertid mange ulike betydninger av lærerne, og fortjener derfor et nærmere fokus.

Undervisningssuksessene som lærerne trekker frem, er der hvor de føler at elevene har blitt interesserte, engasjerte og deltatt. Engasjement er et klart kvalitetstegn for god undervisning, og først og fremst gjenspeiles dette i at læreren selv har et faglig engasjement for det teamet som er gjenstand for undervisningen. Som en lærer uttaler, tror han ”de beste timene mine (...) er da jeg er engasjert i temaet selv. I de temaene jeg brenner for og har mye kunnskap”. At læreren har engasjement for temaet, diskuterer lærerne som noe helt essensielt der de beste timene oppstår. ”Det er jo veldig ofte energi og kjemi som oppstår uten at du egentlig kan forklare hva det er for noe. Så oppstår det i spontaniteten da (...), et voldsomt engasjement”. Suksessene oppstår derfor i et faglig fellesskap hvor læreren selv har kunnskap og interesse for temaet. Dette kan indikere at lærerne tillegger undervisningens kvalitet en subjektiv dimensjon. Engasjementet som oppstår i timen, kan derfor relateres til at de selv opplever timen som god fordi de liker temaet selv. Lærerne har imidlertid ikke noe syn på hvor engasjementet kommer fra, annet at det kanskje er ”noe som smitter over på elevene”.

Engasjement må derfor bety at elevene bidrar, deltar og diskuterer det aktuelle temaet aktivt i undervisningssituasjonen. Engasjement kan derfor relateres til det Elstad og Turmo (2006, s.13) omtaler som at elevene må ha en aktiv rolle i læringsprosessen. I Hatties (2009) målstyrte pedagogikk er det å nå et konkret læringsmål som skal motivere elevene mot læring. Hattie (2012, s. 120) dokumenterer også at det er den aktive elev som lærer mest. Dette innebærer at en elev må stå aktivt i situasjonen for å lære. Hattie (2009) snakker derfor om læring som en individuell prosess. Selv om lærerne anvender kompetansemålene, virker de ikke å være særlig vektlagt i undervisningen. Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7, s. 71) beskriver også at målstyringen i liten grad er implementert i det praktisk-pedagogiske arbeidet. Lærernes målforståelse virker i første hånd til å angi undervisningens tema. Men målforståelsen virker til å gi lærerne et tematisk innhold for undervisning, fremfor et fokus på elevenes resultat etter undervisningen. Lærerne fokuserer derfor i hovedsak på prosesskvalitet (Hovdenak og Stray, 2015, s. 90). Lærerne fremhever å bruke aktuelle kilder, eksterne fagkrefter, dramatiseringer og opplevelser der elevene får mulighet til å se fagets relevans. Det er denne typen undervisning, hvor elevene får mulighet til å utvise engasjement som fremheves som god. En undervisning som kun fokuserer på mål og læring, bryter derfor med lærernes forståelse av aktiv deltagelse og engasjement.

At læreren selv er engasjert, betyr at han selv er interessert i temaet, har mye fagkunnskaper om det, og derfor virker mer inspirerende på elevene. Den kollektive dialogen forsterkes dermed, og klassen danner derfor et utforskende fellesskap i diskusjon og dialog. I lærernes opplevelse av elevengasjement er det at mange bidrar det essensielle, at elevene er oppriktig interesserte og trives med å delta i den faglige aktiviteten. En lærer på videregående mener noen av de beste timene hun holder, er ved at hun arrangerer simulerte debatter med elevene. I denne sekvensen utdeler hun på forhånd standpunkt som elevene skal finne argumenter for. Ved at andre elever i klassen har fått motsatte standpunkt, noen deltar som publikum, og en av elevene er diskusjonens leder, er debatten alltid en suksess. ”Da deltar alle”, sier læreren. Dette er en undervisningssekvens som kan relateres til Biestas (2007, s. 761) handlingsdimensjon. Styrkingen av det kollektive engasjementet er derfor sentralt for at elevene står aktivt i læringsarbeidet. Lærerne fokuserer i tillegg mye på dialog. I klasseromsdialogen kan det virke som lærerne vurderer og overvåker elevenes læring ut fra

det elevene sier. Dette er i tråd med Hatties (2009) prinsipp om tilbakemelding. Dialogen anvendes til å overvåke elevenes refleksjonsevne, og på grunnlag av elevenes uttalelser kan lærer utvide elevenes forståelse, eller rette opp i eventuelle misforståelser. En av lærerne fortalte om fenomenet på denne måten:

”Hva er hva. tilbake, også frem også tilbake, også enda litt høyere. Og der er vi inne på det at å forstå sånne her ting, det tar jo tid, ikke sant. Jeg går tilbake enda en gang, hva er demokrati hva er diktatur. Og så langt inne sitter den forståelsen. Jeg oppdaget det her i høst, jeg må tilbake så mange ganger. Så opp et steg. Det er litt som en sånn spiral altså. ”

Måten lærerne omtaler dialogen på, er sentralt innenfor vurderingsarbeidet for elevenes læring. Hattie (2009, s. 173) dokumenterer at denne formen for ”feedback”, hvor læreren kontinuerlig overvåker elevenes læring via tilbakemelding individuelt eller i kollektiv dialog, er en av de sterkeste faktorene for å øke elevenes læringsutbytte. At læreren omtaler det som en spiral, samsvarer i stor grad med sentrale innlæringsmekanismer av blant annet begreper i samfunnsfagdidaktikken. Solhaug (2006, s. 234) anbefaler blant annet en innlæring av begreper i sirkelkomposisjon, hvor begrepene innlæres og repeteres, samtidig som man tar de over i et mer anvendt perspektiv. ”Langt der inne sitter forståelsen”, sier læreren. Dette underbygger et kunnskapssyn som bygger på forståelse og refleksjon. Det å kunne begrepene i seg selv har liten nytte dersom man ikke kan reflektere over hva begrepet eller fenomenet medbringer for elevene i praksis.

I dialogen er også deltagelse et sentralt aspekt. Deltagelsen sikres blant annet ved ulike teknikker for å få flest mulig elever med i dialogen. Lærerne er derfor opptatt av å bruke tid, at man venter på at elever får tenkt seg om, og ikke lar den flinkeste eleven som alltid rekker opp hånda svare. En lærer eksemplifiserer det på denne måten:

”Ja, også sier jeg sånn, hva heter hovedstaden i Tsjekkia? Opp med hånda? Tre stykker. Ida hva er første bokstaven i hovedstaden til Tsjekkia, P, og da dras 5 hender opp i lufta med en gang ikke sant. Da skaper man engasjement. Da kommer dem med.”

Disse aspektene sier mye om hvorledes lærere tenker om god undervisning. Det sentrale for undervisningen er å legge grunnlag for at elevene deltar aktivt i undervisningen, samt skape engasjement hvor elevene blir interessert i fagstoffet slik at de er motiverte for å lære det de

skal. Det personlige aspektet ved at læreren innehar et engasjement selv, er også viktig. De temaene der hvor læreren er personlig engasjert i temaet det undervises i, trekkes frem som bedre der ”engasjementet smitter over på elevene”. Engasjement kan her tolkes også til å være noe læreren selv har, og ved at han interesserer seg for temaet, så synes han også elevenes bidrag er større. Det er kanskje lettere å trives i undervisningssituasjonen hvis læreren er helt trygg på det faglige temaet som skal formidles. Lærerne trekker også frem ”å føle faglig trygghet” som en faktor for å sikre engasjement. ”Du skal være drittgod i faget ditt for å kunne undervise i det”, sier en lærer. Det kan tyde på at det er lettere å slippe diskusjon og aktiviteter løs da man som lærer selv ikke er usikker rent faglig på de temaene som diskuteres.

I lærernes engasjementsforståelse er det i tillegg ofte de store, kreative undervisningsoppleggene som danner grunnlag for interesserte og engasjerte elever. Dette kan være fagekskursjoner eller anvendelse av eksterne krefter som arrangerer større fagdager med elevene. Opplevelsene vektlegges slik at elevene viser et opplagt trivsel, mestring og at de har det morsomt. De undervisningsoppleggene som derfor legges inn som en ekskursjon, ved dramatisering av fagstoff eller bruk av ekstern fagekspertise, stiller lærerne seg derfor ofte bak som de store suksessene.

”Vi har ofte avslutta opplegg med rettstaten og maktfordelingsprinsippet med en rettssak. Da har vi hatt et opplegg fra den norske advokatforening hvor vi får besøk av en advokat i svart frakk, ikke sant, hammer og greier. Og det er jo et rollespill hvor alle setter seg inn i en rolle, hvor alle setter seg inn i hva dem er, hva dem skal gjøre og eventuelt hva dem har gjort. Også har vi dommere ikke sant, og når vi da har gjort det helt til slutt, så har det vært en suksess altså.”

Engasjementet i elevsituasjonen kan tolkes ut fra dette sitatet som å komme fra at de over lengre tid har jobbet med det norske rettssystemet. Elevene har derfor innlært begreper som lekdommer, fagdommer og advokat. I situasjonen oppstår der derfor et engasjement hvor elevene får prøve seg i aktive roller innenfor det de har lært om. Ut fra sitatet kan det virke som om det virker ekstra inspirerende for elevene at det har kommet ekstern fagekspertise til skolen. Denne typen undervisning velger jeg å kalle en kollektiv opplevelse. Disse anses som ”det beste av undervisning” av lærerne. Det er elevene i fellesskap som anvender kunnskap

de har lært aktivt, ved ekskursjoner, ekstern fagekspertise på besøk eller lignende. Det at de gjør dette i fellesskap, dyrker det kreative hos elevene og kunnskapen blir kroppsliggjort. At undervisningen fremstår som morsom og inspirerende, dyrker derfor engasjement, og opplevelsen vil elevene huske opplevelsen i lang tid fremover.

Til slutt snakker mange av lærerne suksessene ved de undervisningssituasjonene der de kan ”høste inn” større grader av refleksjon over de store temaene. Undervisningsopplegg som er det siste før vurderingssituasjon, der fagstoff ofte repeteres i dialog, verdsettes av lærerne. Dette bygger igjen engasjement i form av deltagelse. Mange av elevene har nå lært mye, og det er derfor flere som har noe å bidra med i dialogen. Ved at fagkunnskapene ”har slått rot” i elevene, kommer det mer refleksjon i dialogen slik at læreren oppfatter den som bedre.

4.3.3 Det kreative og personlige

For å lete etter kvalitetskriterier for god undervisning, kan det også være sentralt å se på hva lærerne mener er det motsatte av kvalitet innen undervisning. Samtalen nedenfor er hentet fra den videregående skolen og oppsto spontant:

L1: Vi snakka jo akkurat om den gode timen. Det pågår jo prosjekter rundt i mange kommuner nå. Mange skoler har jo sånne, ganske rigide standarder ”for sånn gjør vi det her” på denne videregående skolen. (”For sånn gjør vi det her”, er sagt med satirisk toneleie, min kommentar)

L2: Ja, da har vi bytta ut ”den gode timen da”.

L1: Ja, men jeg vet ikke, kanskje den studien din er det og, man vil jo gjerne komme frem til en sånn den ideelle oppskrift ikke sant, men vi er jo skeptiske til det her mange av oss, fordi.

L2: Det går ikke an!

L1: Altså for eksempel, en sekserbesvarelse i historie og filosofi, det er 100 forskjellige måter å gjøre det på, det er ikke noe fasitsvar på noen av de greiene vi driver med. Man kan ikke ta seg til å skjematiskere samfunnsfaget.

L2: Det går ikke an!

Lærerne hevder i samtalen at det er et brudd ”med den gode timen” å sette standarder for hvordan en time skal forløpe. Dette tolker jeg som et brudd med den kreative dimensjonen som jeg har beskrevet ovenfor. Både i lærernes kunnskapssyn og i undervisningen er noe

kreativt et uttrykk for at undervisningen eller elevarbeidet er kvalitativt bra. Eleven skal sette aktuell teori, i sammenheng med aktuelle hendelser og drøfte disse på innovative, kreative måter. ”Det er 100 forskjellige måter å gjøre det på”, underbygger dette perspektivet. Det kreative i undervisningen bygger opp det engasjementet som lærerne snakker om, nettopp ved at i det kreative aspektet blir elevene overrasket og de vet ikke helt hva som skjer i undervisningen. Samfunnsfaget kan ikke settes inn i en skjematisk ramme, mener lærerne, og sikter her klart til fagets dynamikk basert i at faget må være ”koblet opp mot verden”.

Denne standardiseringsdebatten av undervisningen er tett knyttet opp mot det nyliberalistiske fokuset som Hovdenak og Stray (2015) beskriver at skal øke elevenes kompetanse og ferdigheter. Undervisningen skal ta sikte på å øke elevenes læringsutbytte. I undervisningssammenheng innebærer dette å fokusere på målbare faktorer i undervisningen, og slik skal undervisningen skreddersys etter de pedagogiske prinsippene som blant annet Hattie (2009) dokumenterer at har høyest læringseffekt. I samfunnsfaget vil det derfor være sentralt å øve på muntlige- og skriftlige ferdigheter. Solhaug (2006) skriver blant annet om strategisk læring i samfunnsfag. Solhaug (2006) argumenter derfor for at ved å benytte seg at Brown og Campiones (1996) Foster Community of Learning, kan perspektivene om didaktikkens krav til variasjon og den strategiske læringen møtes uten at læringstrykket forsvinner. Elevene skal i et slikt læringsfelleskap benytte *bevisste* aktiviteter til å innhente kunnskap, og ved veksling i elevroller skal elevene lære hverandre ulike perspektiver. De bevisste aktivitetene skal i læringsfelleskapet gjentas, slik at timene bygger på samme struktur. Ved å ha en fast struktur på undervisningen i sirkelkomposisjon, mener Solhaug (2006) at det dannes en didaktisk rytme som elevene kjenner igjen. Derfor får man samlet fokuset i undervisningen på læringen istedenfor mot organisatoriske utfordringer hvor elevene svimler rundt uten å vite hva de skal gjøre. At elevene deler kunnskap i læringsfelleskapet med hverandre, medfører at ikke læringen blir individuell, men det sosiale læringsaspektet ivaretas i læringsfelleskapet (Solhaug, 2006, s. 235). På denne måten kan fagets ideal om danning ivaretas i et samspill med strategisk læring ved at elevene i undervisningen får mulighet til å handle i tråd med Klafkis (2001) dannelsesideal.

Lærerne snakker imidlertid ikke om læring, men som vist om refleksjon.

Kvalitetsdimensjonen i undervisningen forstås ikke som at elevene lærer, men av elevenes engasjement. Det er derfor et stort fokus for lærerne på prosesskvaliteten, og implisitt kan vi forstå lærernes uttalelser av at de bygger opp en undervisning hvor god undervisning i prosess medfører et godt resultat av læring. Undervisning som bygger opp under et godt engasjement er derfor preget av det kreative og varierte, samtidig som det ligger en personlig del i engasjementsforståelsen.

- Det også standardisere undervisning. Det å skape en manual for hva man skal gjøre, det tror jeg er helt håpløst fordi du kan ikke fjerne den menneskelige faktoren. Vi er ulike. Vi lærere er alle forskjellige så den ene manualen vil ikke fungere godt for alle.

Alle: (LER)

Det didaktiske prinsippet som Solhaug (2006) foreslår, kan forstås som en manual for hvordan god undervisning skal praktiseres. Som det fremgår av sitatet ovenfor, vil ikke dette fungere ifølge lærerne fordi hver enkelt lærer er forskjellig. I samfunnsfagundervisningen er faget preget av dynamikk, og som påpekt i den tidligere samtalen, kan man ikke skjematisk samfunnsfaget. At faget puttes inn i en manual, tolker jeg derfor som et brudd med det personlige engasjementet. Læreren må selv få vurdere hvilke aktuelle saker han ønsker å aktualisere fagstoffet i sammenheng med. I undervisningen fremholdes det å anvende eksterne undervisningsopplevelser i form av fagekursjoner som den aller beste undervisningen. En slik organisering kan ikke standardiseres, og den bygger på at klassen som et kollektiv utforsker et saksforhold. Lærernes læringsforståelse er derfor grunnleggende sosial, hvor det er gjennom klasseromsdialog og debatt at den økte refleksjonen skal finne sted. I den spontane samtalen oppstår det i tillegg latter når lærerne snakker om standardisering av undervisningsopplegg. Dette peker på en felles skeptisisme, samtidig som det er alvor i situasjonen. Lærerne har en visshet om at de når som helst kan bli pålagt å bedrive undervisning etter standardiserte prinsipper. Ifølge Hovdenak og Stray (2015, s. 116) vil dette reduseres lærernes autonomi radikalt. I tillegg reduserer standardisering lærerne fra å være en profesjon til å utfylle en funksjonærfunksjon. Lærerne ler imidlertid hånlig av standardiseringsformen, og viser til at en standardisert undervisningsmal for å maksimere kunnskap hos elevene ikke vil fungere. Latterliggjøringen av det pedagogiske arbeidet som gjøres utenfor skolen, kan betraktes i tråd med det Scott (1990, s. 18) hevder er en normal

motstandsform fra subordinerte krefter mot de med makt til å utforme hvordan skolen skal utformes.

Variasjon i undervisningen kan heller ikke settes inn i en skjematisk ramme slik Solhaug (2006) foreslår. Engasjement oppstår nemlig i møtet med noe uventet i undervisningen. ”Man må overraske de litt, da kommer det et spontant engasjement”. En lærer forteller også hvordan han foran eksterne vurderingssituasjoner, som for eksempel muntlig eksamen, repeterer fagstoff med elevene. Læreren er svært kritisk til undervisningsformen han anvender, fordi et stort press for å skape gode resultater bryter med prinsippene for god undervisning. Læreren mener han får gode tilbakemeldinger av elevene, men at undervisningen blir for ensidig. I den forbindelse sier læreren at han ”kjører” elevene igjennom de historiske skillelinjene og ”jager” stoffet inn i dem. Metaforbruken for en slik måte å undervise på, er påfallende. Et stort press på resultat medfører ifølge lærerne monoton undervisning, hvor det ikke er tid til å variere eller gjøre større, kreative undervisningsopplegg. Lærerne distanserer seg også fra det kunnskapssynet som er i samfunnet. De fremhever at samfunnsfaget innehar kunnskapsdimensjoner som har verdi i seg selv. En av lærerne sier også eksplisitt at det er en ”bonde-instrumentalitet” i hvordan det tenkes om kunnskap i samfunnet. Med dette uttrykket tar læreren avstand fra at all kunnskap behøver å ha en overføringsverdi til å kunne benyttes som en ferdighet. Dette kunnskapssynet er rasjonelt forankret i hvordan elevene skal oppøve humankapital (Hovdenak og Stray, 2015, s. 85). Dette er med andre ord ferdigheter elevene skal anvende i arbeidslivet for å sikre kunnskapsnasjonen fremtidig vekst (Apple, 2004, s. 26). Bent Flyvbjerg (1991, s. 70) skriver om hvordan det rasjonelle, især gjennom 50 og 60-tallet når den vitenskapelige positivismen sto sterk, trodde man kunne forklare alle samfunnsvitenskapelige prosesser og menneskets rasjonalitet som sikker vitenskap, episteme. Flyvbjerg (1991) problematiserer dette perspektivet, og peker på at mennesker ikke alltid handler rasjonelt, men behøver innsikt og evnen til å tenke kritisk om seg selv som en iboende ferdighet. Dette fordi enhver situasjon vi mennesker havner i, krever analytiske ferdigheter som er kontekstavhengig, bygget på erfaring, intuisjon og praktisk visdom. Dette er erfaringsbart lærdom som ikke lar seg fylle inn i ferdighetstester, men som bygger på den verdirasjonelle kunnskapen. Fokuset på

verdirasjonell kunnskap, som handler om å ha innsikt i seg selv og den verden man lever i, er også den som preger lærernes diskurs om undervisning.

Lærerne vektlegger verdirasjonell kunnskap, og det går tydelig frem av hvordan de snakker om hva elevene skal lære, at det er dette de vurderer elevene etter. Kunnskapen og ferdighetene legger lærerne inn i målene, og har klare kriterier for hva som er middels måloppnåelse, og hva som kvalifiserer til høy. Det som kjennetegner lærernes kunnskapssyn, er derfor at de har et implisitt dannelsesideal som handler om at elevene skal ”dannes”, men begrepet er ikke en del av lærernes diskurs. De snakker istedenfor om måloppnåelse. Dette kan tyde på at den målstyrte diskursens begreper, er hegemoniske innenfor feltet undervisning. Begrepene er likevel diskursive momenter som lærerne tillegger egen mening innenfor sin diskurs. På denne måten tillegger de sitt eget kunnskapssyn inn i kompetansemålene, og vurderer de etter hvordan de selv mener kompetansen har iboende verdi. Denne prosessen viser den diskursive forhandlingen som foregår i det diskursive feltet om undervisning.

Jeg vil nå bevege meg inn i et siste moment som lærerne hevder er essensielt for at elevene skal bidra med engasjement i undervisningen. Dette er relasjonsarbeidet som lærerne fremhever som svært viktig.

4.3.4 Relasjoner og klasseledelse

Kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen (2015 b, s. 18-19) skriver at ”uten ro og orden er det umulig å ha et godt læringsmiljø i klasserommet”. Denne oppfatningen er ikke kunnskapsministeren alene om. Lærerne er også klare på at enhver diskusjon eller opplegg krever god planlegging og struktur fra lærernes side. ”Hvis du går inn og sier ”finn ut noe om den konflikten og diskuter”, blir det jo bare bæsje”, sier en lærer i den forbindelse. Struktur og ledelse er derfor klare kriterier for å kunne skape gode diskusjoner med mye engasjement. Lærerne mener i denne forbindelse at relasjonsarbeidet er viktig for å kunne skape gode diskusjoner hvor elevene bidrar:

”Jeg tenker hovedpoenget for god dialog, er god relasjon. At elevene er trygge på deg og vet hvem du er. Det ser man alltid når vi får inn nye, for eksempel med studenter tar det tid før dialogen kommer, uavhengig av hvor greie [studentene] egentlig er. [Elevene] må vite at du vil dem vel. Og at at de ikke

har brent seg på å være aktive. Så jeg tenker de gode relasjonene, at elevene er trygge på læreren (..) trygge på hverandre og god klasseledelse. Det er viktig for dialog.”

Sitatet ovenfor eksemplifiserer hvorfor relasjonsarbeidet er viktig. Klasselederrollen handler om at elevene er trygge nok til å bidra i diskusjonen. Med trygge elever som ønsker å ta ordet, oppstår det engasjement i undervisningssituasjonen. For at dette skal skje, må elevene være trygge på læreren og på medelevene. Dette samsvarer med flere studier gjort innenfor klasseledelse og relasjonsarbeid. May Britt Postholm (2013, s. 127-128) skriver at klasseledelse omhandler å danne relasjoner med elever, slik at man som et forbilde kan føre de inn i læringsarbeidet. Læreren skal være en leder som skaper arbeidsro og som med en aktuell fortelling kan sette dagsorden rundt det faglige temaet timen skal omhandle. Ved at man tar seg tid til at elevene også deler sine erfaringer rundt anekdoter i klasserommet, styrker dette fellesskapet i situasjoner der elevene ikke må prestere noe faglig. Klasseledelse handler derfor grunnleggende om relasjonsarbeid, og relasjonsarbeid handler derfor om gjensidig tillitt mellom elevene i klassen, og tillitt mellom lærer og elever. Hattie (2009) dokumenterer også høy læringseffekt ved god relasjon mellom lærer og elev slik at læreres faglige tilbakemelding i fellesskap med eleven kan vise veien mot høyere måloppnåelse.

Forskjellen mellom Hattie (2009) sin forståelse av relasjon, lærerne og blant annet (Postholm 2013; Ogden 2004) viser til en ulik relasjonsforståelse. Hattie (2009) omtaler relasjon som viktig fordi læreren må være en god motivator for at eleven skal nå neste mål.

Relasjonsbegrepet er derfor individuelt betinget, og er til for å skape motivasjon for læring. Hos lærerne er imidlertid begrepet rettet mot det sosiale i klasserommet. Lærerne snakker om at hvis det skal skje noe læringsarbeid, ”må man ha en særegen kobling med hver klasse”. Elevene må være trygge på hverandre, samtidig som ”det å etablere tillitt og, at de syns det er *å greit å være der*”. Det ligger et kollektivt syn på trivsel i lærernes relasjonssyn. Det skal være hyggelig på skolen. Gjennom et kollektivt samhold motiveres klassen til et felles engasjement. Dette skaper et miljø for faglig diskusjon, og relasjonsmomentet trekkes derfor frem som en grunnleggende faktor for klasseledelse og elevengasjement i undervisningen.

Uten den gode relasjonen med hver enkelt klasse, kommer læreren ingen vei. For å holde gode diskusjoner er det også viktig at elevene er trygge på hverandre. Elevene må by på seg selv via det engasjementet de har for ulike saksforhold dersom det skal bli gode, faglige dialoger. Relasjonen i klasserommet er nøkkelen for dette, og kan således være med å påvirke engasjementet i undervisningen. Hvordan elevmassen responderer, kan tydelig være preget av de indre spenningene som skjer i klasserommet. Disse dialogene er relasjonelt betinget, hvor det samme opplegget i to forskjellige klasser kan slå helt forskjellig ut for lærerne. ”Noen ganger har jeg forberedt store opplegg, også faller det hele i fisk, sier en lærer. Andre ganger har han tatt lettere på forberedelsene også oppstår ”det plutselig et voldsomt engasjement”. En annen lærer kontrasterer dette fenomener ytterligere. Han påpeker hvordan han kan anvende samme undervisningsopplegg i to forskjellige klasser etter hverandre. Det ene opplegget blir som en suksess, hvor det er god dialog, masse refleksjon og masse engasjement. I den andre timen blir hele timen som ei ”myr”. God undervisning er derfor relasjonelt betinget, og avhenger av elevresponsen i den aktuelle undervisningssekvensen.

4.4 Diskursens plassering

I denne analysen har jeg anvendt Laclau og Mouffes (2001) diskursbegrep til å analysere samfunnsfagslærernes diskurs om god undervisning. Gjennom analyse og diskusjonen har jeg vist hvordan lærernes diskurs er bygget opp, og hvordan det påvirkes og skiller seg fra andre diskurser om god undervisning. I Laclau og Mouffes (2001) diskursforståelse ligger det en forutsetning om at det innenfor det diskursive feltet vil være flere diskurser som kjemper om innflytelse. Innenfor det diskursive feltet undervisning har jeg identifisert tre diskurser som påvirker lærernes diskurs. Lærernes forståelse av god undervisning innehar flere diskursive trekk fra både samfunnsfagdiskursen, den målstyrte pedagogikken og fra den progressive pedagogikken.

Siden vår virkelighet bare kan nås gjennom diskursene, gir det å identifisere lærernes diskurs et innblikk i deres undervisningsprinsipper som en diskursiv praksis. Poenget med tolkningen er å løfte frem lærernes perspektiver. Ved å ha analysert lærernes fremstilling av kunnskap og undervisning med å lete etter kategorier av kvalitet, har jeg vist at lærerne blant annet trekker frem andre aspekter ved undervisning enn elevenes læringsutbytte. Lærerne uttrykker kvalitet i samfunnsfagundervisning gjennom ordet ”engasjement”. Som jeg har vist i analysen, kan engasjementsbegrepet vektlegge flere forskjellige forståelser av deltagelse, egne interesser og

læringsmotivasjon. Dette gjør begrepet engasjement til et nodalpunkt innenfor lærernes diskurs om god undervisning. Engasjement er derfor en flytende betegnelse, et moment som fylles ut av ulike betydninger innenfor lærernes diskurs. Dette viser at undervisning er en kompleks sosial prosess. At lærerne bruker ordet engasjement for å beskrive ulike aspekter ved undervisningen, viser til at de ikke innehar presise fagbegreper eller annen mer presis språkbruk som kan uttrykke hva som gjør undervisning kvalitativt god. Engasjement blir derfor en samlebetegnelse for en godt fungerende klasse, med læringsmotivasjon, utvikling, kritiske refleksjoner og en hyggelig stemning. Dette viser at undervisning er både personlig og relasjonelt betinget. Er det dårlige relasjoner mellom elevene, eller læreren ikke har god relasjon med elevene i klassen, kan følgelig ikke god undervisning finne sted. Den eksplisitte motstanden som vises i materialet mot at god undervisning kan drives frem gjennom standardiserte prinsipper, understreker dette.

Lærernes fremstilling av kvalitet kan derfor oppsummeres i ordet engasjement. Kvalitetsbegrepet er likevel et sentralt moment innenfor det diskursive feltet undervisning, som flere diskurser kjemper om å utfylle på sin måte. I diskursen som jeg har kalt den målstyrte pedagogikken, uttrykkes kvalitet i ordet læring. God undervisning skal følgelig gi elevene et høyere utbytte av kunnskaper og ferdigheter som kan vises i etterprøvbare ferdighetstester. Innen samfunnsfagdiskursen er kvalitet uttrykket i at elevene skal utvikles til å bli dannede mennesker. Dette innebærer blant annet å kunne handle i tråd med Klafki (2001) sin handlingsdimensjon. Ved at lærerne ikke bruker ordene ”danning” eller ”læring”, viser dette til at deres diskurs om kvalitet i undervisning ligger et sted i mellom de to diskursene. Eksplisitt motstand uttrykker lærerne mot målstyring og det kunnskapssynet som ligger i å gjøre om samfunnsfaget til et kompetanse- og ferdighetsfag. Lærerne tar sterk distanse, og latterliggjør standardiserte undervisningsprinsipper som skal bidra til at elevens kompetanse øker ved at undervisningen blir mer effektiv og maksimerer elevenes læringsutbytte. Som analysen har vist, begrunnes dette med at en standardisering vil bryte med det personlige, og relasjonelt betingede perspektivet hvor man tar utgangspunkt i aktuelle hendelser og således utnytter lærerens og elevenes engasjement i undervisningen. Alle sentralgitte styringsmekanismer som pålegger lærerne en bestemt metodikk, er derfor uforenlig med å utvise eget engasjement og derav god undervisning. I tillegg fremhever

lærerne det som viktigere at elevene får vise engasjement og utforskertrang, enn at man når målene i læreplanen. Målene og fokus på ferdigheter kan derfor tolkes som en ”tvangstrøye” som svekker lærernes autonomi. Dette kan ha implikasjoner for lærerprofesjonen. Som Hovdenak og Stray (2015, s. 116) skriver, griper standardiserte læringsprinsipper og målstyring inn i lærernes autonomi. Lærernes profesjon blir derfor redusert til en som driver læringsarbeid på mikronivå. I tillegg til et brudd med lærernes kunnskapssyn og diskurs om god undervisning, kan dette være en medvirkende årsak til at lærerne motsetter seg et slikt inngrep i egen arbeidshverdag.

Lærerne i mitt materiale legger opp undervisningen etter læreplanens kompetansemål. De er alle åpne på at de ikke følger alle målene slavisk, men tar seg tid til å undervise de aspektene de mener er mest interessante og viktigst for elevene. Lærerne tillegger derfor målene verdier som tilpasses det kunnskapssynet de har, som jeg i avhandlingen har karakterisert som et implisitt dannelsideal. Lærernes kunnskapsdiskurs’ nodalpunkt er derfor ordet ”danning”. Til tross for at ordet ikke er et artikulert moment i diskursen, struktureres alle de andre egenskapene lærerne ønsker å lære elevene i retning av et dannelsperspektiv. At lærerne innehar et dannelsperspektiv, som de ikke selv er bevisst, kan tyde på at dette henger igjen fra tidligere pedagogisk praksis. I tillegg har nok aldri ”danning” vært et begrep som innenfor undervisningspraksis har vært et anvendt ord. Det at lærerne distanserer seg fra dannelsbegrepet, mener jeg likevel tyder på at den målstyrte pedagogikken representerer en hegemonisk diskurs. Lærerne begynner med en gang å snakke om måloppnåelse, vurdering av kunnskap og ferdigheter da jeg lanserte dannelsbegrepet i samtalen. Likevel gjennomsyrrer et ideal om danning den ustrukturerte samtalen. Altså at samfunnsfaget skal bidra til at elevene utvikler seg til selvstendige, demokratiske, autonome elever. I ungdomsskolen mener lærerne at kompetansemålene fungerer til å oppfylle lærernes forventning om elevenes utvikling. Målene i faget peker derfor i retningen av det kunnskapssynet lærerne har som kan sammenfattes i at elevene skal bli interessert i samfunnet og bli ”politiske mennesker”. I den videregående skolen uttrykker lærerne en større misnøye med fellesfaget samfunnsfag. De mener faget er for mye for elevene, og at på grunn av at man gjerne vil igjennom alle kompetansemålene, blir det ikke tid til større undervisningsopplegg hvor elevene får tid til å oppfylle det implisitte dannelsidealet.

Det sentrale er at lærerne, verken i den videregående skolen eller ungdomsskolen, mener at samfunnsfaget skal være et kunnskaps- eller ferdighetsfag. Lærerne vektlegger at den gode undervisningen hjelper elevene til å utvikle meninger om samfunnet og forstår den verdenen de lever i. Siden kompetansemålene i faget er generelt skrevet, leser lærerne egne perspektiver inn i faget, som også den generelle delen av læreplanen pålegger de å gjøre. Kunnskapssynet som ligger i læreplanen, og språkføringen, overføres imidlertid til lærernes fremstillinger. Dette innebærer at lærerne anvender et språk fra en hegemonisk diskurs hvor de blant annet bruker begreper som høy og lav måloppnåelse når de snakker om elevenes refleksjonsevne innenfor dialog. I dette spennet kan vi se forhandlingene som foregår mellom de ulike diskursene. Lærerne har tatt i bruk de begrepene de blir pålagt å dokumentere arbeidshverdagen sin med, men ordene er momenter i diskursen. Lærerne fyller ut målene med trekk fra sin egen diskurs, og underviser trolig etter de prinsippene de selv mener er god undervisning. Dette innebærer at målene trolig i liten grad anvendes aktivt som motivasjonsmål i undervisningen, slik Hattie (2009) dokumenterer at medfører høyest læringsutbytte. Istedenfor handler lærerne i tråd med samfunnsfagets dynamiske potensial, hvor det å orientere elevene i verden, nyhetsbildet og samfunnsdebatten med det fagstoffet som ligger i kompetansemålene.

Dette kan tyde på at lærerne fører en taus protest mot de stadige revideringene som skjer i den norske skolen. Både lærere som profesjon, og det pedagogiske miljøet har hatt liten innvirkning på hvordan skolen skal utvikles og drives de siste årene. Som jeg har vist, hevder lærerne at det er et for instrumentelt og rasjonelt kunnskapsfokus i den norske skolen, og at samfunnsfaget innehar et kreativt perspektiv som ikke kan puttes inn i en rasjonell undervisningsramme. Motstanden mot revideringene peker i samme retning som Cuban (1990) sine funn. Læringsreformer blir sjeldent implementert i praksis i skolehverdagen (Cuban, 1990, s. 3). Siden kompetansemålene, spesielt i fellesfaget samfunnsfag i den videregående skolen, er for brede og omfattende til at de kan anvendes i tråd med lærernes kunnskapssyn, blir de heller ikke implementert i undervisningen. For en mer helhetlig skole burde kanskje derfor Utdanningsdirektoratet i større grad samarbeide med lærere som arbeider i skolen om hvordan læreplanen burde utformes. Som jeg innledet denne oppgaven med, er det ikke nødvendigvis slik at vi selv er bevisst de diskurser vi trekker på. Dette tror

jeg også er tilfelle innenfor lærernes diskurs om god undervisning. Læreplanene, og den målstyrte pedagogikken, gjennomsyrrer lærernes språkbruk. Begrepene fra den målstyrte pedagogikken er derfor hegemonisk, men flere av de diskursive momentene som ligger i diskursen, kjemper fortsatt om å utfylle begrepene på sin måte. På grunnlag av dette kan vi se at lærerne tillegger momentene betydning fra samfunnsfagdiskursen og den progressive pedagogikken for å tillegge begrepene en mening som ligger nærmest egen overbevisning.

5 Konklusjon

Denne oppgaven viser at samtaler mellom samfunnsfaglærere synliggjør to konkurrerende diskurser om hva god undervisning er. I oppgaven har jeg derfor ved hjelp av Laclau og Mouffes (2001) diskursbegrep, analysert samtalene, og vist hvordan lærernes diskurs plasserer seg i mellom dem. Oppgaven har derfor gjennom analyse og diskusjonskapitlet besvart følgende problemstilling: **hva kjennetegner samfunnsfagslæreres diskurs om god undervisning?**

Som det fremgår av analysen, innehar lærerne et kunnskapssyn hvor elevene skal tilegne seg kunnskaper som kan anvendes til å forstå sammenhenger i samfunnet. Denne kunnskapen er imidlertid ikke verdt så mye i seg selv, hvis ikke elevene kan reflektere, tenke kritisk, samt anvende kunnskap i forskjellige kontekster. Kunnskapen skal gi elevene en nysgjerrighet, og et samfunnsengasjement som gjør dem til politisk, aktive mennesker som kan tenke selvstendig. Danningsperspektivet står sentralt i lærernes kunnskapssyn. På dette grunnlaget oppstår en situasjon hvor det er et motsetningsfylt forhold mellom lærernes kunnskapssyn og læreplanens målstyring. Kompetansemålene preger hvordan lærerne legger opp undervisningen, og lærerne vurderer elevenes kunnskap med begreper som er lansert fra den målstyrte diskursen om undervisning. Læreplanen og den målstyrte pedagogikken utgjør derfor en hegemonisk diskurs innenfor undervisningsfeltet. Målstyring og kompetansemål er imidlertid diskursive momenter som står i en forhandlingsposisjon. Lærerne leser eget kunnskapssyn inn i kompetansemålene. Dette viser tydelig hvordan ulike diskurser kjemper om å utfylle momenter med sitt meningsinnhold. Samtidig er det at lærerne fyller ut momenter med eget innhold et tegn på at de har et overordnet mål med undervisningen. Målet er som for Klafki (2001) høyere enn kompetansemålene. Den undervisningen lærerne trekker frem som god, er ikke i samsvar med den målstyrte diskursen og Hatties (2009) undervisningsprinsipper som skaper høyest læringseffekt. Lærerne er gitt et mandat, men gjennom hverdagslivets motstand (Scott, 1990), fyller de ut begreper de er gitt fra den hegemoniske diskursen med det innholdet som ligger nærmest egen overbevisning. For å nå sitt eget overordnede mål med undervisningen, skaffer lærerne seg slik et handlingsrom for å

definere kompetansemål på egen måte, samt at de beskriver god undervisning som fremmer eget kunnskapssyn.

Hva som kjennetegner god undervisning, er vanskelig å operasjonalisere. I oppgaven hevder jeg at ”læring” er den målstyrte diskursens nodalpunkt. Dette reduserer med andre ord undervisningsbegrepet til å handle om læring, noe som medfører at fokuset for undervisningssituasjonen flyttes fra prosess til resultat. Lærernes undervisningsbegrep innehar imidlertid et bredere fokus. Fokus på trivsel, utvikling av sosial kompetanse og relasjonsarbeid vektlegges. Lærerne mener med dette at den gode undervisningen preges av engasjement. Jeg hevder derfor at engasjement er diskursens nodalpunkt, og alle de andre kvalitetstegnene på god undervisning struktureres av momenter som bygger oppunder et engasjement i undervisningssituasjonen. Som vist i analysen, kan ordet engasjement fylles ut med en rekke ulike betydninger av lærerne. Engasjement er derfor en flytende betegnelse i diskursen, noe nodalpunkter ofte er (Laclau og Mouffe, 2001, s. 127). Som Koritzinsky (2006, s. 202) mener lærerne at den gode undervisningen preges av variasjon. Men variasjon i seg selv er ikke målet. Undervisningen må varieres for at man skal oppnå engasjement. God relasjon, god klasseledelse, struktur, kreativitet, fagekursjoner er alle prinsipper i undervisning lærerne hevder bygger opp mot engasjement. Undervisning som er underholdende, der elever og lærere utforsker, diskuterer eller opplever noe sammen, fremheves i narrativene som den beste form for undervisning. Lærerne hevder også at dette medfører økt refleksjon, og at de etter blant annet fagekursjoner til relevante institusjoner eller kulturopplevelser medfører en økt interesse for faget hos elevene. Interesse bygger på ny ”modning” hos elevene som gjør at de utvikler meninger, ser sammenhenger og blir mer reflekterte mennesker. Denne oppgaven har derfor vist at flere diskurser kjemper om å utfylle både hva som er kvalitet i undervisning, og hvordan kvalitetsaspektene skal utfylles. Styresmaktene ønsker høyere målbar kompetanse gjennom at undervisningen skal bli mer effektiv, mens lærerne ønsker faglig kreativitet, dybde, forståelse og kritisk tenking. Oppgaven har derfor skissert tre diskurser som påvirker undervisningsfeltet. Hvilke implikasjoner har så disse tre identifiserte diskursene innenfor det diskursive feltet?

Jeg innledet denne oppgaven med lærerstreiken som pågikk etter skolestart i 2014. Streiken har et utgangspunkt i en lang kunnskapspolitisk konflikt mellom politikere, arbeidsgivere og lærere. Politikerne ønsker å øke elevenes læringsutbytte ved at undervisningen skal innrettes

etter de pedagogiske prinsippene som medfører høyest læringseffekt. Dette innebærer nå forsøk med standardiserte undervisningsopplegg som igjen medfører at lærerne behøver mindre tid til for- og etterarbeid. Lærerne er ikke spesielt opptatt av læring, dersom den ikke medfører refleksjonsevne som utvikler elevene i tråd med danningsidealet. Lærerne ser derfor ikke kvalitet i undervisning som øker elevenes læringsutbytte, dersom det ikke er tid i undervisningen til at læringen kan anvendes til økt refleksjon i aktuelle kontekster. Lærerne uttrykker derfor eksplisitt motstand mot denne tendensen. De peker på samfunnsfagets dynamikk, og viser til at faget innehar et kreativt aspekt som ikke kan standardiseres. Motstand mot standardisering begrunnes med at undervisningen må tilpasses elevenes livsverden, klassens og den enkelte lærers personlige engasjement. Streiken har derfor en forbindelse med to ulike syn på hva som er verdifull kunnskap som kommer til syne i en åpen konflikt.

Diskursive konflikter innenfor det kunnskapspolitiske feltet har pågått i mange år. Lars Løvlie (2005, s. 272-273) skriver at i 2004 ble de første nasjonale prøvene gjennomført. Prøvene medførte kraftige protester fra Elevorganisasjonen, lærerne og mange foreldre. Mange var skeptiske til at kunnskap- og ferdigheter skulle vektlegges mer enn skolens fokus på danning av elever. Dette medførte at mange av elevene boikottet prøvene. Daværende utdanningsminister, Kristin Clemet, måtte trekke tilbake prøvene årene etter. De har siden blitt relansert, og nå brukes de, sammen med flere andre kartleggingsprøver, som diagnostiske verktøy for lærere til å kartlegge elevers læringsprogresjon. De fleste lærere, som på den tiden var de største kritikere, tar nå prøven for gitt. Prøvene har derfor blitt legitimert av en hegemonisk diskurs i det diskursive feltet. Dette viser at hegemoniske diskurser etter hvert blir sett på som naturlige, og at de diskursive konfliktene med tiden slukner når diskursive momenter fastlegges i diskursen. Diskurser er imidlertid aldri stabile, og vi vil trolig i fremtiden se flere nye momenter innenfor undervisningsfeltet i samfunnet som vil stå i konfliktfylte posisjoner.

6 Litteraturliste

- Apple, M. W. (2004). "Ch.2 : "Ideology and Cultural and Economic Reproduction". I: *Ideology and Curriculum*. S. 26- 42. Routledge
- Biesta, G. (2007). "Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. I: *Teachers College Record*. Vol. 109, nr. 3. S. 740-769. Columbia University.
- Biesta, G. (2014). "Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships". Publisert i: *Springer Science + Business*. Universitetet i Luxemburg.
- Bourdieu, P. (1985). "Social space and the genesis of groups". I: *Theory and Society*. Volume 14, Number 6, s.723-744.
- Brown, A.L. og Campione, J. C. (1996). "Ch. 11: Psychological Theory and the Design of Innovative Learning Environments: On procedures, Principles, and Systems". I: Glaser, R. og Schauble, L. (red): *Innovations in learning*. L. Erlbaum
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap?. I: Børhaug, K., A. B. Fenner og L. Aase (red.). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. S.171-183. Fagbokforlaget.
- Chouliaraki, L. og Fariclough N. (1999). *Discourse In Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press
- Cohen, L, Manion, K. og Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cuban, L. (1990). "Reforming Again, Again, and Again". I: *Educational Researcher* 19 (1). S. 3-13. The Association.
- Dewey, J. (2000). "Den nye pedagogikk". I: Sveinung Vaage (red.): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. S. 177-213. Abstrakt forlag.
- Durkheim, E. (1956). "Ch. 1: Education: Its Nature and its Role". I: *Education and Sociology*. S. 61-90. The Free Press.

- Dysthe, O. (2003). "Kap. 1: Teoretiske perspektiv". I: Olga Dysthe og Knut Engelsen (red.) Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. S. 37-61. Abstrakt forlag.
- Elstad, E. og Turmo A. (2006). «Kap. 1. Hva er læringsstrategier?» I: *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, s. 13-26. Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.). Universitetsforlaget.
- Evans, R. W., F. M. Neumann og D. W. Saxe (1996). "Defining Issues-Centered Education". I: *Handbook on Teaching Social Issues*, s.2-6. Washington DC: NCSS Bulletin 93
- Fjeldstad, D. (2009). "Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til". I: *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*, s. 251-270. Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red.). Universitetsforlaget
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt – Det konkrete videnskap. Bind 1*. København: Akademisk forlag
- Freire, P. (1999). "Chapter 3. Education and Community Involvement". I: *Critical Education in the New Information Age*, s. 83-92. Castells, Manuel, R. Flecha, P. Willis, H.A. Giroux, D. Macedo (red.). Rowman og Littlefield.
- Grue, J. (2011). "Kap. 3. Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse: mellom medisinske og sosiale forståelser av funksjonshemming". I: *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*, s. 116-135. Hitching, T.R., og A.B. Nilsen og A. Veum (red.). Høyskoleforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2009). "Ch. 9. The contributions from teaching approaches – part I". I: *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. S. 161-199. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Routledge
- Hovdenak, S.S. og J.H. Stray (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jørgensen, M. W. og Phillips L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2001). «Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk». I: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. S. 101-160. Oversatt av: Christensen, Bjørn. Forlaget Klim.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1> [24.04.2015]
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=-1510282425> [08.03.2015]
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Gyldendal Akademisk
- Laclau, E. og Mouffe C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso
- Lakoff, G og Johnson M. (2003). *Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oversatt av: Hidle, M. Pax Forlag. Oslo.
- Løvlie, L. (2005). ”Ideologi, politikk og læreplan”. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 04/2005. Hentet fra: http://www.idunn.no/file/pdf/33194019/ideologi_politikk_og_lereplan.pdf [08.10.2014]
- Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage
- NOU (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. Hentet fra: <http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf> [14.05.2015]

- Ochoa-Becker, A.S. (1996). "Building a Rationale for Issue-Centered Education". I: Evans, R.W og Saxe D.W (Red.) *Handbook On Teaching Social Issues*, s. 6-14. Washington DC: NCSS Bulletin 93.
- Ogden, T. (2009): «Kap.5. Undervisnings- og læringsledelse». I: *Sosial kompetanse og problematferd I skolen*, s.123-166. Gyldendal akademisk.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3.utg). Sage Publications. USA
- Postholm, M.,B. (2013). "Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 02/2013.
- Presser, L. (2009). "The narratives of offenders". I: *Theoretical Criminology* 13: 177–200. University of Tennessee. USA
- Isaksen, T. R. (2015a). "Thorbjørn Røe Isaksen skriver: fem ting jeg har lært som kunnskapsminister". Hentet fra:
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Torbjorn-Roe-Isaksen-skriver-Fem-ting-jeg-har-lart-som-kunnskapsminister-7880882.html> [26.05.2015]
- Isaksen, T. R. (2015b). "Læreren skal være sjefen i klasserommet". Hentet fra:
http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/Lektorbladet%202014/Lektorbladet_5.Gjesteskribent.pdf
- Sandberg, S. (2010). "What can "lies" tell us about life? Notes towards a framework of narrative criminology". Nedlastet fra:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10511253.2010.516564?tab=permissions> [22.04.2015]
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance*. Hidden Transcripts. Yale University Press
- Shor, I. (1992). *Ch.1: Education is Politics: An Agenda for Empowerment*. I: Empowering Education. Critical Teaching for Social Change, s.11-30. Chicago: University of Chicago Press
- Sjøberg, S. (2015). "Kronikk: Skoleforskning som børs og katedral". Hentet fra:
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skoleforskning-som-bors-og-katedral-7984003.html> [29.04.2015]

Solhaug, T. (2006). "Kap. 13. Strategisk læring i samfunnsfag". I: Eyvind Elstad og Are Turmo (red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. S. 227-244. Universitetsforlaget.

Svarstad, J. (2015). "Knusende dom fra skolens største stjerne". Hentet fra:
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Knusende-dom-fra-skolens-storste-stjerne-7994918.html> [29.04.2015]

Svennevig, J. (2010). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm. Oslo.

Tornes, E (2015) "Kronikkonkurranse for lærere (ikke rektorer)". Hentet fra:
<http://www.aftenposten.no/meninger/Kronikkonkurranse-for-larere-ikke- rektorer-8006831.html> [05.05.2015]

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2. utg. Studentlitteratur.

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse

1. Introduksjon

Etter det såkalte PISA-sjokket i 2001 har det vært et stort fokus på hvordan kunnskapen i skolen kan økes. Politikerne har satt i gang tiltak de mener skal øke elevenes læringsutbytte. Den nyeste satsningen er Kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksens lærerløft, der lærerne skal bli ”enda bedre” (Regjeringen 2014). Utfra dette kan vi lese at bedre lærere skaper god undervisning, i alle fall innenfor den politiske diskursen.

Hva god undervisning er og består av, er et av de vanskeligste spørsmålene man kan stille innenfor pedagogisk forskning. Dette hviler på at ”læring” er et begrep som vanskelig kan operasjonaliseres. Eksakte målinger av elevenes læring må i tillegg gjennomføres via pre-test og post-test. Å måle læringsutbytte ut fra slike tester er vanskelig fordi man aldri kan være sikker på om læringen skyldes stimuli fra undervisningen eller fra andre situasjoner i elevenes hverdag. Gert Biesta (2014) hevder det er en misforståelse at elevenes læring kan settes som et likhetsprodukt av lærerens undervisningskvalitet. Mange ser læring som noe som kan overføres fra et menneske til et annet. Biesta hevder dette er feil, og viser til at lærerens jobb er å undervise, et begrep som viser til tilrettelegging for læring.

I 2009 gav John Hattie ut boka *Visible Learning* som er en metaanalyse av over 800 studier gjort innenfor ulike undervisningsformers læringseffekt for elevene. Analysen viser at kategorier i undervisningen som tydelighet og struktur gjennom målstyring er viktig. Læreren skal i tillegg tilrettelegge for strategisk læring med fokus på elevenes læringsstrategier, og bedrive en vurderingspraksis hvor elevene er aktivt med, for å nevne noen sentrale poenger.

Boka har ikke skapt konsensus om hvordan god undervisning kan praktiseres. Denne oppgaven vil derfor utforske dette nærmere. Masterprosjektet vil utrede hvilke kategorier samfunnsfaglærere i den norske skolen mener god samfunnsfagundervisning består av. Prosjektet vil rette fokus mot læreres beskrivelser av gode undervisningssituasjoner, og ønsker med dette å kartlegge hvordan det lærerne anser for å være god undervisning oppstår. Med dette mener jeg å antyde at undervisning kan inneha andre kvalitetsaspekter enn

elevenes læringsutbytte. Oppgaven ønsker derfor å hente ut beskrivelser, meninger og historier fra lærere for å beskrive hva lærere mener god samfunnsfagundervisning består av.

2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven vil forsøke å besvare hva samfunnsfaglærere mener god undervisning i faget består av. Jeg har derfor utviklet følgende problemstilling:

Hva kjennetegner samfunnsfaglæreres diskurs om hva som er god undervisning?

Innenfor problemstillingen ligger det en forutsetning at det vil gå igjen bestemte kategorier hos de intervjuede. Problemstillingen kan derfor operasjonaliseres gjennom følgende forskningsspørsmål:

Underliggende forskningsspørsmål:

1. Hva mener lærere kjennetegner den gode undervisningssituasjonen?
2. Hvilke faktorer er erfaringsvis tilstede når god undervisning oppstår?
3. Hva gjør læreren for at de gode situasjonene skal oppstå?

Innenfor forskningsspørsmålene ligger det forutsetninger om at lærerne vil beskrive bestemte kvalitetskategorier innenfor ulike miljøfaktorer, undervisningstema, elevgruppering, samt eventuelle refleksjoner over didaktiske grep som anvendes når god undervisning finner sted. Problemstillingen bygger på at samfunnsfagdidaktisk litteratur og Hatties (2009) metaanalyse kan sammenfattes i en diskursiv fremstilling av hva som ansees som god undervisning. Dette prosjektet tar sikte på å utforske forholdet mellom den faglige og praksisnære diskursen.

3. Teoretiske perspektiver

Oppgaven vil bygge på et teoretisk, diskursivt rammenettverk basert på Norman Faircloughs diskursteori (Jørgensen og Phillips 1999). Utfra dette perspektivet kan vi si at diskurser konstrueres og konstitueres innenfor ulike felt. Innenfor dette feltet vil jeg derfor definere en diskurs *som en måte å snakke på som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv* (Jørgensen og Phillips 1999, s. 79). Innenfor kritisk diskursanalyse er det derfor sentralt å se hvordan læreres undervisningsdiskurs, som konstrueres av dere meninger omkring hva god samfunnsfagundervisning er, eventuelt avviker i kategorier og beskrivelser fra pedagogiske- og akademiske perspektiver på god undervisning.

Diskursen om god undervisning defineres utfra de prinsipper i pedagogisk og didaktisk litteratur som trekkes frem for å ha høyest læringseffekt i Hatties (2009) metaanalyse. Studien foreslår for det første at tydelighet og struktur er et viktig prinsipp og at dette bør ivaretas med målstyring som styringsenhet og motivator (Hattie 2009). Samfunnsfagets egenart sikres ved begrepene (Børhaug 2005). Begrepsinnlæring bør ta utgangspunkt i elevenes nære livsverden og bevege seg over i det abstrakte (Solhaug 2006). For å sikre struktur og tydelighet i begrepsinnlæring anbefales f.eks. Foster Community of Learning med bruk av bevisste undervisningsaktiviteter i sirkelkomposisjon (Brown og Campione, 1996; Solhaug, 2006). Den andre kategorien i Hatties studie (2009) er tilbakemelding. Tilbakemelding henviser både til at lærer henter ut informasjon om elevenes læring i undervisningssituasjonen og til en formativ vurderingspraksis. Hensikten med begge prinsippene er å få elevene aktivt med for å reflektere over egen måloppnåelse, samt nye læringsmål. Et sentralt virkemiddel for formativ vurderingspraksis kan være vurdering for læring (Hattie, 2009; Hopfenbeck m.fl. 2009; Williams 2010). Den tredje kategorien innenfor studien omhandler metakognitive ferdigheter. Det vil si at eleven i undervisningen må bli stimulert til å tenke over egen læring, adekvate læringsstrategier for lærestoffet, samt presenteres for ulike undervisningsprinsipper som kan internaliseres som lærestrategier. (Hattie 2009; Elstad og Turmo 2006). For oppøving av metakognitive ferdigheter anbefales det i litteratur at lærer har egne «å lære og lære»- sekvenser enten som eget kurs eller integrert i den faglige undervisningen (Weinstein m.fl. 2006). Den siste kategorien er fagets dannelsingsaspekt som kan representeres ved teoretikere som John Dewey og Wolfgang Klafki. Danning innebærer å stimulere elevene til å vurdere saksforhold kritisk. God samfunnsfagundervisning skal derfor utfordre eleven til å utvikle selvstendige tanker som kan omsettes til handling på solidarisk, etisk og moralsk grunnlag (Dewey 2000; Klafki 2001). Danningstradisjonen kan ivaretas via elementer av dialog i et strategisk læringsmiljø, men også via prosjekterelaterte arbeidsmetoder i fellesskap eller individuelt som beskrevet i Evans, Neumann og Saxes (1996) Issues-Centered Education (Ochea-Becker 1996). Samfunnsfag beskrives av Kjetil Børhaug (2005) for å være skolens fremste dannelsingsfag.

Hatties (2009) har fått stor gjennomslagskraft innenfor feltet om god undervisning. De tre mest sentrale undervisningsprinsippene som trekkes frem, kan derfor ansees til å utgjøre en diskurs innenfor undervisningsfeltet. Diskursen om god samfunnsfagundervisning

vil derfor defineres innenfor et undervisningsopplegg som er tydelig og strukturert med klare mål for eleven. Målene er implementert i undervisningen og anvendes både som grunnlag for vurdering av og for læring og som motivasjonsgrunnlag. Tilbakemelding fra elev og til elev er derfor viktig for at eleven skal kunne oppøve metakognitive ferdigheter. Undervisningen skal i tillegg stimulere til aktiv bruk av forskjellige læringsstrategier som skal hjelpe elevene til å bli selvstendige i læringssituasjonen. God samfunnsfagundervisning ivaretar også fagets danningstradisjon.

4. Metode

For å besvare problemstillingen vil jeg gjennomføre fokusgruppeintervjuer med lærere som underviser i samfunnsfag. Intervju er hensiktsmessig som metode når man ønsker å hente ut menneskers personlige meninger, opplevelser og erfaringer om gitte tema (Kvale og Brinkmann 2009, s. 19). Fokusgruppeintervjuer ivaretar også dette perspektivet, men kan anvendes for å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling samt at man kan analysere hvordan folk snakker om ulike tema. Samtidig er det viktig å være seg bevisst at man mister dybdeperspektivet bak menneskers meningsdanning. Med det diskursive fokuset problemstillingen vektlegger, er det den språklige samhandlingen som synes viktig her, og derfor er fokusgruppeintervjuet formålstjenlig (Halkier, 2010, s. 13).

4.1 Datainnsamling

Jeg planlegger å arrangere fokusgrupper for samfunnsfagslærere med ca. 4-5 deltagere om gangen. Dette er relativt få deltagere i fokusgruppesammenheng, men for at alle deltakerne skal kunne ha blikkontakt, samt være på samme sted i samtalen, anser jeg det for å være en passende gruppestørrelse. Størrelsen anser jeg som stor nok til at deltakerne kan ha fruktbare diskusjoner, samtidig som det ikke blir flere personer å følge med på til at jeg kan holde oversikten over hver enkelt. I en velfungerende fokusgruppe vil alltid en av deltakerne si noe. Derfor gir en fokusgruppe store mengder data. Jeg planlegger derfor å arrangere 2-3 intervjuer innenfor prosjektets ramme. Intervjuantallet avhenger imidlertid om jeg oppnår det Wibeck (2010, s. 60) omtaler som teoretisk metthet. Det vil si at de intervjuede ikke bidrar med noe nytt av betydning. Jeg vil gjennomføre intervjuene semistrukturert med intervjuguide. Likevel vil fokuset ligge på at samtalene skal forløpe så fritt som mulig, slik at jeg får mulighet til å analysere interaksjon og argumentasjon, samt forhåpentligvis spontane

samtaletemaer (Wibeck 2010, s. 57). Ved stille perioder vil jeg ha 2-3 casearbeidsformer som skal være grunnlag for lærernes diskusjon av forberedte temaer.

4.2 Analyse

I tråd med den diskursive problemstillingen og rammenettverket vil datamaterialet analyseres gjennom en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Dette innebærer at jeg anvender situasjonell analyse av det transkriberte datamaterialet. En slik induktiv tilnærming danner koder innenfor materialet. Kodene kan anvendes som rettesnorer innenfor handlerommet, og vil senere kunne representerer trekk ved diskursen. Diskursen kan igjen analyseres innenfor ulike kontekster som den bestemte lærerdiskursen inngår i (Halkier 2010, s. 85). Det er derfor sentralt å lete etter de koder som utgjør kategorier fra den øvrige undervisningsdiskursen, representert ved Hattie (2009) og danningstradisjonen. Materialet kan gi svar på hvordan lærerdiskursen plasserer seg i forhold til undervisningsdiskursen.

5. Resultater og vitenskapelig betydning

Fokuset på forskningsprosjektets validitet og generaliserbarhet må være tilstede i hele prosjektets utførelse. Validiteten til prosjektet ivaretas ved at de teoretiske begrepene, kategorier og metodiske verktøy som anvendes, er formålstjenlig med prosjektets kunnskapsinteresse. Dessuten må fortolking og analyse henge sammen med empirien på feltet (Halkier 2010, s. 127). Oppgaven tilstreber å beskrive hva lærere mener god undervisning består av kvalitativt. Undervisningsdiskursen er vektlagt i samfunnsfagets formål om danning, og Hatties (2009) sentrale funn i metaanalysen som spenner over store mengder empiriske forskningsdata. Å sammenligne lærernes meninger samt operasjonalisere den teoretiske begrepsbruken opp mot dette, vil derfor sikre forskningsprosjektets validitetsdimensjon. Det er også grunn til å tro at fokusgruppernes innhenting av meninger, og syn på god undervisning er overførbare til andre skoler. Den norske offentlige skolen innehar de samme læreplaner, og de fleste lærerne har selv bakgrunn fra det samme skolesystemet. Basert på en samlet erfaringsbakgrunn, er det derfor belegg for å hevde at forskningen har overførbarhet til andre skoler og undervisningskontekster.

Prosjektet er interessant fordi vi har lite kunnskap om hva god undervisning er. Hatties (2009) dimensjoner av undervisningsprinsippene er generelle og viktige, men kun

læreres didaktiske fantasi kan sette begrensninger for hvordan disse prinsippene utøves. Den didaktiske samfunnsfagslitteraturen gir tips til hvordan begrepsinnlæring og dannelsingsdimensjonen i faget kan praktiseres. Et prosjekt som dette kan gi dybdeinnsikt i om lærere som arbeider med undervisning, anser god undervisning i samsvar med undervisningsdiskursen, hva som avviker, og hvilke prinsipper de anser viktige for å ivareta samfunnsfagets egenart. Prosjektets hovedmål er derfor å få frem kvalitative aspekter av hva god undervisningskvalitet kan være. Kanskje innehar undervisning andre kvalitetsaspekter enn å øke elevenes læringsutbytte.

6. Prosjektets framdriftsplan

Tidsrom:	Oppgave:
Desember 2014	Søke NSD. Kontakte informanter. Utarbeide intervjuguide.
Januar 2015 – februar 2015	Pilotere intervjuer. Videreutvikle teoretiske perspektiver
Januar 2015 – februar 2015	Gjennomføre og transkribere intervjuene
Februar – Mars 2015	Koding og analyse av intervjuene
15. April 2015	Førsteutkast
1. Mai 2015	Andreutkast
1. juni 2015	Innlevering

Elin Sæther, førstelektor ved UiO, har sagt seg villig til å veilede prosjektet. Det er jeg takknemlig for. Jeg tar høyde for at endringer i tidsplan og prosjektets fokusområder kan forekomme.

Vedlegg 2:

Intervjuguide for masterprosjektet til Simen Husom

Introduksjon

Fortelle om prosjektet og hva det innebærer å være med. Få samtalen mellom de som skal snakke sammen i gang ved at de forteller om seg selv, og deres egen skolehverdag.

Viktig å presisere at det skal være en fokusgruppe der jeg ønsker at lærerne skal snakke mest mulig fritt og med hverandre. Intervjuet i dag omhandler hva dere mener god undervisning er, og hvordan god undervisning innenfor en skoleklasse oppnås. Alle personlige erfaringer, beskrivelser og historier vil være relevante.

1. Kan dere fortelle litt om dere selv? Presentasjonsrunde
2. Kan dere fortelle litt om deres skole og skolens **satsningsområder** innenfor faget? Hvilke fokus har skolen for kvalitetssikret undervisning? Konsensus?
3. Hvordan opplever dere elevenes engasjement for samfunnsfagene på deres skole?
4. Hva ønsker dere å oppnå med samfunnsfaget? Mål, forventninger – Hva skal faget gi elevene?

Om samfunnsfaget

(God undervisning innenfor samfunnsfaget defineres i litteratur som ”tydelig undervisning gjennom målstyring, vurdering for læring og fokus på elevenes metaperspektiver”

DANNING

1. Hva mener dere er samfunnsfagets egenart? Samsvarer med læreplan?
2. Hva mener dere er samfunnsfagets formål? (svar i lit.: danning til solidaritet, medbestemmelse og selvbestemmelse)
3. For å skape god samfunnsfagundervisning er det noe spesielt som gjøres kontra andre fag?
4. Hvilke arbeidsformer benyttes i samfunnsfaget og hvorfor?
5. Hva slags egenskaper har en god samfunnsfaglærer?

God undervisning

1. Hva mener dere kjennetegner god undervisning?
2. Hvilke faktorer er tilstede da god undervisning finner sted? (miljø, elevtyper, undervisningstema)
3. Hvordan forholder dere til de ulike deler av læreplanen?
4. Hvordan arbeides det med vurdering av og for læring?
5. Hvordan arbeides det med å fremme elevenes læringsstrategier?
6. Hva er viktig i klasseromsdialogen?
7. Hva sitter elevene igjen med etter et godt undervisningsopplegg?

Hva skal elevene sitte igjen med etter et godt undervisningsopplegg?

Høy arbeidsinnsats, øve seg på skriving ---- Grunnleggende ferdigheter.

Diskusjonscase 1.

Kan dere gi et eksempel på en god undervisningsopplevelse der dere har tenkt ”dette opplegget var vellykket”. (Det kan både være i en enkelttime eller et opplegg over flere uker).

1. Hva mener dere gjorde dette opplegget til en suksess?
2. Hvilke kvalitetsdimensjoner mener dere frembringer suksess i samfunnsfagundervisningen?

Avslutningsvis: Kom til enighet om minimum fem kriterier som kjennetegner god samfunnsfagundervisning.

Diskusjonscase 2

Læreplanen legger vekt på en rekke kompetansemål i tillegg til en generell del som blant annet legger vekt på at elevene skal forstå samfunnet de lever i, samt dannes til demokratiske medborgere. Hvilken del av læreplanen legger dere mest vekt på i faget, og hvorledes syns dere de fire ulike delene av læreplanen er forenlige i en undervisningskontekst?

Diskusjonscase 3.

Dere skal utvikle et undervisningsopplegg over fire uker som omhandler ”at elevene skal kunne diskutere demokrati som styreform” i de neste fire ukene. For å utøve dette i tråd med det dere har definert som ”god undervisning”, hvordan ville dere utarbeide et slikt undervisningsopplegg for elevene?

Vedlegg 3:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hva kjennetegner god samfunnsfagundervisning?”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å innhente beskrivelser av hva god undervisning innen samfunnsfag er, hva formålene med undervisning kan være, og hvordan god undervisning skapes. Denne oppgaven er en masterstudie som vil utforske forholdet mellom akademiske perspektiver innen didaktikk og pedagogikk, og læreres syn på god undervisning. Prosjektet er forankret hos Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og vil utføres av masterstudent Simen Husom alene.

Du er invitert til å delta i denne studien fordi du har kjennskap til eller arbeider med samfunnsfagundervisning i det norske skoleverket.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien omfatter meningsinnhenting og beskrivelser av hva god samfunnsfagundervisning er, og hvordan det oppstår. Ved at du som deltaker i studien bl.a. diskuterer trekk ved undervisning, forteller om egne erfaringer og meninger, vil jeg kunne få innsikt i perspektiver om hva god undervisning er eller kan være. Intervjuet vil anslagsvis vare i ca. 1,5 time. Datamaterialet vil kun jeg og min veileder, Elin Sæther ved ILS, få innsikt i. Spørsmålene vil kun omhandle syn og meninger på skoleutforming, særtrekk ved samfunnsfaget og egne erfaringer fra undervisning. Intervjuet dokumenteres ved hjelp av lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student og min veileder ved ILS som får tilgang til materialet. Det vil ikke bli lagret navn, alder eller arbeidssted, og ingen av dataene vil publiseres ved navn. Sitater fra respondenter vil kunne anvendes i oppgaven, men vil også her være anonymisert. Lydspor fra intervjuene lagres på kryptert datamaskin, og slettes etter prosjektets ferdigstilling. Du som deltaker kan ikke gjenkjennes i publikasjonen. Oppgaven vil bli publisert åpent, og kan leses av alle.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.6.2015. Etter dette vil all informasjon om deg, lydspor fra intervju etc. være slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Sitater fra deg eller annen data du har bidratt med, kan ikke benyttes i publikasjonen dersom du trekker ditt samtykke.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med: Simen Husom
Kontaktinfo: simenhus@student.uv.uio.no / 900 15 167

Ved andre spørsmål ta kontakt med ansvarlig prosjektleder:
Elin Sæther, Førstelektor ved ILS, Universitetet i Oslo.
Kontaktinfo: elin.sather@ils.uio.no / 22858334

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Simen Husom
Masterstudent ved Universitetet i Oslo

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Elin Sæther

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

Harald Hårfagres gate 29

N-5007 Bergen

Norway

Tel: +47-55 58 21 17

Fax: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.uib.no

www.nsd.uib.no

Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 22.01.2015

Vår ref: 41360 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41360	<i>Hva mener lærere kjennetegner god samfunnsfagundervisning?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elin Sæther</i>
Student	<i>Simen Husom</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no